

Зимняя И.А.

Педагогическая психология

Содержание

Обращение к студенту - будущему педагогу (вместо предисловия)	3
ЧАСТЬ I. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ	5
Глава 1. Педагогическая психология - междисциплинарная отрасль научного знания	5
§ 1. Общенаучная характеристика педагогической психологии	5
§ 2. История становления педагогической психологии	9
Глава 2. Педагогическая психология: основные характеристики	14
§ 1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии	14
§ 2. Методы исследования в педагогической психологии	17
ЧАСТЬ II. ОБРАЗОВАНИЕ - ГЛОБАЛЬНЫЙ ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	25
Глава 1. Образование в современном мире	25
§ 1. Образование как многоаспектный феномен	25
§ 2. Основные направления обучения в современном образовании	33
§ 3. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса	45
Глава 2. Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе	55
§ 1. Двустороннее единство обучения - учения в образовательном процессе	55
§ 2. Обучение и развитие	58
§ 3. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе	69
ЧАСТЬ III. ПЕДАГОГ И УЧЕНИКИ - СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	74
Глава 1. Субъекты образовательного процесса	74
§ 1. Категория субъекта	74
§ 2. Специфические особенности субъектов образовательного процесса	77
Глава 2. Педагог как субъект педагогической деятельности	78
§ 1. Педагог в мире профессиональной деятельности	78
§ 2. Субъектные свойства педагога	81
§ 3. Психофизиологические (индивидуальные) предпосылки (здатки) деятельности педагога	84
§ 4. Способности в структуре субъекта педагогической деятельности	86
§ 5. Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности	90
Глава 3. Обучающийся (ученик, студент) субъект учебной деятельности	99
§ 1. Возрастная характеристика субъектов учебной деятельности	99
§ 2. Школьник как субъект учебной деятельности Младший школьник как субъект учебной деятельности	103
§ 3. Студент как субъект учебной деятельности	108
§ 4. Обучаемость - важнейшая характеристика субъектов учебной деятельности	110
ЧАСТЬ IV. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	114
Глава 1. Общая характеристика учебной деятельности	114
§ 1. Учебная деятельность - специфический вид деятельности	114
§ 2. Предметное содержание учебной деятельности Предмет учебной деятельности	115
§ 3. Внешняя структура учебной деятельности Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности	116

Глава 2. Учебная мотивация	130
§ 1. Мотивация как психологическая категория Основные подходы к исследованию мотивации	130
§ 2. Учебная мотивация	134
Глава 3. Усвоение - центральное звено учебной деятельности обучающегося	140
§ 1. Общая характеристика усвоения Подходы к определению усвоения	140
§ 2. Навык в процессе усвоения	144
Глава 4. Самостоятельная работа - высшая форма учебной деятельности	149
§ 1. Общая характеристика самостоятельной работы	149
§ 2. Самостоятельная работа как учебная деятельность Основные требования к самостоятельной работе	150

ЧАСТЬ V. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ 157

Глава 1. Общая характеристика педагогической деятельности	157
§ 1. Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание	157
§ 2. Мотивация педагогической деятельности Общая характеристика педагогической мотивации	158
Глава 2. Педагогические функции и умения	162
§ 1. Основные функции педагогической деятельности Функции и действия (умения)	162
§ 2. Педагогические умения Общая характеристика педагогических умений	163
Глава 3. Стиль педагогической деятельности	167
§ 1. Общая характеристика стиля деятельности	167
§ 2. Стиль педагогической деятельности Общая характеристика стиля педагогической деятельности	168
Глава 4. Психологический анализ урока (занятия) как единство проективно-рефлексивных умений педагога	172
§ 1. Психологический анализ урока в деятельности педагога	172
§ 2. Уровни (этапы) психологического анализа урока Предваряющий психологический анализ	175
§ 3. Схема психологического анализа урока	178

ЧАСТЬ VI. УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 184

§ 1. Общая характеристика взаимодействия Взаимодействие как категория	184
§ 2. Взаимодействие субъектов образовательного процесса Образовательный процесс как взаимодействие	186
Глава 2. Учебно-педагогическое сотрудничество	188
§ 1. Общая характеристика учебного сотрудничества Сотрудничество как современная тенденция	188
§ 2. Влияние сотрудничества на учебную деятельность	190
Глава 3. Общение в образовательном процессе	195
§ 1. Общая характеристика общения Общение как форма взаимодействия	195
§ 2. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса	200
Глава 4. "Барьеры" в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности	209
§ 1. Определение и общая характеристика затрудненного общения	209
§ 2. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии	210
ПРИЛОЖЕНИЕ	221
ЛИТЕРАТУРА	222

Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.

КД. Ушинский. Человек как предмет воспитания

Обращение к студенту — будущему педагогу (вместо предисловия)

Хорошо известны основные нравственно-этические, профессиональные заповеди медиков, соотносимые с предостережением великого мыслителя и врача Востока Ибн Сины (Авиценны) (980—1037): «Не навреди». Они выражены в клятве Гиппократ (IV в. до н.э.), которую дают выпускники медицинских вузов. Возникает вопрос, существуют ли в педагогике профессиональные заповеди, которые определяют характер и эффективность педагогического воздействия. По нашему глубокому убеждению, в качестве таковых можно назвать два совета начинающим педагогам: «пойми ученика» и «помоги ему научиться». Следование им с учетом всей сложности образовательного процесса, знание механизмов и закономерностей педагогического воздействия способствуют выполнению основной задачи образования — развития и становления личности ученика.

Сложность образовательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизни человека, не дает осязаемого зримого конкретного результата сразу по его завершении. Результатом образования (конечно, с учетом воздействия и других факторов, в частности наследственности, семейного воспитания, самовоспитания и др.) является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. Поэтому влияние педагогического воздействия любого образовательного учреждения не может контролироваться непосредственно.

Каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, свое право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем. Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от человека принятия ряда обязательств.

Во-первых, следует объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества (особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т.д.). Например, такое позитивное профессиональное качество, как умение человека адекватно оценивать и корректировать свое поведение, есть одна из предпосылок адекватного воздействия на других людей. Формирование этого качества требует от будущего педагога развития рефлексивного мышления, высокого уровня познавательной активности и волевой саморегуляции.

Во-вторых, будущий педагог должен овладеть общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения и педагогического общения в частности. Педагог — это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно, подражают ученики, перенимая то, что делает учитель. Соответственно отрефлексированный и корректируемый образ «Я» студента — будущего педагога требует постоянного личностного, коммуникативного и профессионального тренинга.

В-третьих, обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как «Другого». Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения, общения.

В-четвертых, педагог является организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение, т.е. «фасилитатора», по К. Роджерсу. Это обязывает студента — будущего педагога развивать свои организаторские, коммуникативные способности для того, чтобы уметь управлять процессом усвоения учениками знаний, включая их в активные формы учебного взаимодействия, стимулирующего познавательную активность его участников. Развитие таких профессиональных умений предполагает не только глубокие психолого-педагогические знания, но и постоянный, систематический профессиональный тренинг студентов.

Таким образом, профессиональные качества педагога должны соотноситься со следующими постулатами — заповедями его психолого-педагогической деятельности:

— уважай в ученике Человека, Личность (что является конкретизацией золотого правила древности — относись к другим так, как ты хотел бы, чтобы относились к тебе);

— постоянно ищи возможность саморазвития и самосовершенствования (ибо известно, что тот, кто не учится сам, не может развивать вкус к учению, «умственный аппетит» у других);

— передавай ученику знания так, чтобы он хотел и мог их осваивать, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании.

Эти постулаты суть конкретизация общеизвестного тезиса: только личность воспитывает личность, только характер формирует характер. Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика.

Рассматриваемые нами проблемы педагогической психологии анализируются на основе личностно-деятельностного подхода в общем контексте основных тенденций развития современного образования. Согласно этому подходу, а) в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, формирование его личности средствами данного конкретного учебного предмета, б) учебный процесс подразумевает организацию и управление учебной деятельностью обучающихся, направленной на их всестороннее развитие и освоение ими предметных знаний. В соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению в книге рассмотрен ряд проблем, которые сегодня составляют фундамент педагогической психологии. Из них ключевыми являются: взаимодействие преподавателя и обучаемых как учебное сотрудничество равных партнеров, направленное на решение учебно-познавательных задач; психологическая характеристика педагога и обучаемых как субъектов учебной деятельности и педагогического общения; психологические особенности самой учебной деятельности; психологические механизмы и закономерности усвоения и др.

В заключение отметим, что любой учебник представляет собой структурированную совокупность научных знаний, точек зрения, концепций и теорий, излагаемых с определенной авторской позиции, в данном случае с позиции личностно-деятельностного подхода. Этот подход сформировался в отечественной психологии благодаря усилиям таких ученых, как К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и многие другие. Данный подход созвучен и основным положениям гуманистической психологии К. Роджерса.

Принося извинения читателю за допущенные в тексте *первого издания* опечатки, смысловые искажения и другие редакционно-издательские погрешности, автор предлагает обратить внимание на целый ряд уточнений и дополнений, внесенных в текст второго издания и на другую форму цитирования и представления литературы.

При цитировании и ссылках на текст учебника автор просит пользоваться вторым его изданием.

Автор признателен всем, кто выразил свое заинтересованное отношение к дальнейшей доработке первоначального текста книги.

ЧАСТЬ I. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Педагогическую психологию следует рассматривать как самостоятельную науку, особую ветвь прикладной психологии.

Л.С. Выготский. Педагогическая психология

Глава 1. Педагогическая психология — междисциплинарная отрасль научного знания

§ 1. Общенаучная характеристика педагогической психологии

Педагогическая психология среди других человековедческих наук

В современной науке все нагляднее просматривается взаимодействие двух основных тенденций ее развития: интеграции и дифференциации научных отраслей, дисциплин, проблемных областей (наряду с такими тенденциями, как систематизация, иерархизация, кумулятивность). Анализируя интегративность науки, Ж. Пиаже, Б.Г. Ананьев, Б.М. Кедров отмечали, что в центре научного знания находится психология — наука о человеке. Интерпретация представленного Б.М. Кедровым треугольника научного знания (вершина его — естественные науки, углы основания — философия и общественные науки, а в центре соединенная с этими науками психология) соотносится с утверждением Ж. Пиаже, что «...психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития» [172, с. 155]. Еще четче определяет роль проблемы человека в развитии науки Б.Г. Ананьев [7], по мнению которого дифференциация, углубление изучения человека и в то же время интеграция всех исследований в этой области способствуют тому, что проблема человека становится общенаучной. Эта же тенденция глобализации проблемы человека была намечена и в области педагогического знания еще К.Д. Ушинским в 1868-1869 гг. в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», где на основе определения иерархии наук, вносящих свой вклад в воспитание человека, отмечалась ведущая роль психологии.

В свою очередь психология также есть сложное интегрированное знание, основанием структурного представления которого, согласно А.В. Петровскому, служат психологические аспекты: «1) конкретной деятельности, 2) развития, 3) отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие)» [39, с. 80]. Педагогическая психология рассматривается как самостоятельная отрасль общепсихологического знания, выделенная преимущественно по основанию «конкретная деятельность», в которой находят отражение и два других его аспекта. Это утверждение означает, что в фундаменте педагогической психологии находятся общепсихологические закономерности и механизмы самой образовательной деятельности, или, по определению одного из родоначальников педагогической психологии П.Ф. Каптерева, образовательного процесса.

Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин. Во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания. Во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме. В-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками. Очевидно, что педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как, например, педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др. В то же время утверждение, что педагогическая психология есть отрасль общепсихологического знания, означает, что она формируется на его основе, т.е. знаниях о психическом развитии, его движущих силах, индивидуальных и половозрастных особенностях человека, его личностном становлении и развитии и т.д. В силу этого педагогическая психология связана с другими отраслями психологического знания (социальной, дифференциальной психологией и т.д.) и прежде всего с возрастной психологией.

Педагогическая и возрастная психология наиболее тесно связаны между собой общностью объекта этих наук, которым является развивающийся человек. Но если возрастная психология изучает «возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств развивающегося человека» [43, с. 5], то педагогическая — условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования. В связи с этим все проблемы педагогической психологии рассматриваются на основе учета возрастных особенностей человека, находящегося в образовательном процессе. В то же

время (еще раз подчеркнем это положение) и педагогическая, и возрастная психология основываются на знании общей психологии, которая «... *вскрывает общие психологические закономерности, изучает психические процессы, психические состояния и индивидуально-психологические особенности личности уже сложившегося человека*» [96, с. 7]. Данная трактовка, с одной стороны, междисциплинарности, а с другой — самостоятельности педагогической психологии как отрасли научного знания может соотноситься с позицией Б.Г. Ананьева. По его мнению, педагогическая психология — пограничная, комплексная область знания, которая «... *заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений*» [8, с. 14].

Однако такая трактовка не во всем совпадает с определениями статуса педагогической психологии, приводимыми другими авторами, что может свидетельствовать о неоднозначности решения данного вопроса. Например, в «Курсе общей, возрастной и педагогической психологии» отмечается, что «... *если на первом этапе развития возрастной и педагогической психологии наблюдалась тенденция их обособления, то в наше время, наоборот, — сближения, а в какой-то мере даже и слияния*» [101, с. 4]. С другой стороны, в «Основах педагогики и психологии высшей школы» подчеркивается комплексность, единство педагогики и психологии, формирующих одну комплексную научную дисциплину [157, с. 5—6]. Можно полагать, что комплексной по сути является педагогическая психология. Педагогика в ее теоретическом, по В.И. Гинецинскому [52], и практическом аспектах есть тесно связанная с ней самостоятельная наука, тогда как общая и возрастная психология суть внутренне неразрывно связанные с ней отрасли общепсихологического знания.

Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий. Рассмотрим подробнее психологические течения и теории, которые могли повлиять на осмысление педагогического процесса.

Ассоциативная психология (начиная с середины XVIII в.— Д. Гартли и до конца XIX в.— В. Вундт), в недрах которой были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения. Здесь же отметим, что основы ассоциативной трактовки психики были заложены Аристотелем (384—322 гг. до н.э.), которому принадлежит заслуга введения понятия «ассоциация», ее типов, разграничения двух видов разума (нуса) на теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти выработки навыков, организации упражнений.

Прагматическая функциональная психология У. Джемса (конец XIX — начало XX в.) и Дж. Дьюи (практически вся первая половина нашего столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.

Теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX — начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения — законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений (1904).

Бихевиоризм Дж. Уотсона (1912—1920) и ***необихевиоризм*** Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера (первая половина нашего столетия). В.Скиннер уже в середине нашего столетия разработал концепцию оперантного поведения и практику программированного обучения. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области ***измерения сенсомоторных функций***, положившего начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы); использование математической статистики; «умственные тесты» Дж. Кэттелла, считавшиеся, как отмечает А. Анастаси, типичным методом исследования того времени. Интеллектуальные тесты А. Вине и Т. Симона (1904-1911) с вариацией индивидуального и группового тестирования, в которых впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому (Л. Термен в Америке в 1916 г.). Существенно, что Ф. Гальтон начал свои первые (1884) измерения в системе образования, Дж. Кэттелл (1890) в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Вине—Симона (1905) была создана во Франции по инициативе министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психологических исследований и образования.

Психоанализ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты,

комплексов, стадильности развития «Я», свободы, экстраверсии—интроверсии. (Последнее находит самое широкое применение и распространение во множестве педагогических исследований благодаря тесту Г. Айзенка.)

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка — начало XIX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадильного развития интеллекта Ж. Пиаже, которые внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации (что разрабатывалось также французскими психологами социологического направления А. Валлоном, П. Жане).

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х годов нашего столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта, мышления. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации—децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Следует отметить, что в науку XX в. Ж. Пиаже вошел прежде всего как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики» [104, с. 26].

Когнитивная психология 60—80-х годов нашего столетия Г.У. Найссера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и других, сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

Гуманистическая психология 60—90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей — И.М.Сеченова, И.П.Павлова, К.Д.Ушинского, А.Ф.Лазурского, П.Ф.Лесгафта, Л.С.Выготского, П.П.Блонского и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила **педагогическая антропология** К.Д. Ушинского (1824—1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К.Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского (1896-1934) — теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, понятие уровней развития, «зоны ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий. Концепция деятельности М.Я. Басова, теория деятельности А.Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности (особенно в плане субъектности) С.Л. Рубинштейном, общеинтегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода — студенческого возраста Б.Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине текущего столетия **теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности** (Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, И.В. Кузьмина и др.) внесли неопределимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку, развиваемую как в нашем государстве, так и в других странах (И. Лингарт, Й. Ломпшер и др.). Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали выявление **конкретных механизмов усвоения учебного материала** обучающимися (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон); **исследования памяти** (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), **мышления** (Ф.Н. Шемакин, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), **восприятия** (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер), **развития ребенка** и, в частности, **речевого развития** (М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова), **развития личности** (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.С. Мухина), **речевого общения и обучения речи** (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик); **определение стадий** (эр, эпох, фаз, периодов) **возрастного развития** (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), **особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одаренности** (А.А. Бодалев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по **психологии обучения взрослых** (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) и др. Безусловную положительную роль в процессе научной рефлексии достижений педагогической психологии сыграли учебники по педагогической и возрастной психологии, психологии учения М.Н. Шардакова, В.А. Крутецкого, А.В. Петровского и др.¹

¹ Подробнее изложение всех приведенных научных направлений см. [170, 201, 244, 245].

§ 2. История становления педагогической психологии

Педагогическая психология — развивающаяся наука

Становление многих отраслей научного знания представляет собой гетерогенный и гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс. Это, как правило, объясняется происходящими в мире крупными общественно-историческими событиями (революции, войны, стихийные катаклизмы), которые существенно влияют на содержание и направление научного развития. Однако оно, однажды возникнув, продолжается в силу неустойчивости движения самой человеческой мысли.

Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Этапы становления педагогической психологии

Первый этап — с середины XVII в. и до конца XIX в.— может быть назван общедидактическим с явным «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922). Вклад этих педагогов-мыслителей в развитие педагогической психологии определяется прежде всего кругом тех проблем, которые они рассматривали: связь развития, обучения и воспитания; творческая активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя, организация обучения и многие другие. Однако это были только первые попытки научного осмысления этого процесса. Недостаточная полнота раскрытия собственно психологических аспектов этих проблем аргументируется П.Ф. Каптеревым в его книге «Дидактические очерки. Теория образования» (1-е изд. 1885 г.) на основе глубокого и системного анализа этого периода развития педагогической теории. Как отмечает П.Ф. Каптерев, «...дидактике Коменского свойственны весьма существенные недочеты: это дидактика метода, представленного в виде какого-то внешнего механического орудия; в этой дидактике еще нет речи о развитии обучением способностей учащихся;... дидактике Коменского недостает психологии» [83, с. 294] (выделено мною. — И.З.).

Анализируя роль И. Песталоцци, П.Ф. Каптерев утверждает, что «Песталоцци понимал все обучение, как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодетельности, саморазвития» [83, с. 294]. Однако в то же время, согласно П.Ф. Каптереву, «...преувеличение им Песталоцци. — И.З.) влияния метода в обучении и некоторая склонность к механизации школьных приемов и способов преподавания очевидны. Живая личность учителя как видный фактор школы еще не понята. Вообще психологическая сторона образовательного процесса, его основ, частных путей и форм разработана Песталоцци весьма недостаточно» [83, с. 304] (выделено мною. — И.З.). Оценивая вклад И. Гербарта в развитие педагогической психологии, П.Ф. Каптерев подчеркивает, что «... дидактика Гербарта имеет существенные достоинства: она дает психологический анализ педагогического метода, она серьезно ставит чрезвычайно важный вопрос об интересе обучения, она неразрывно связывает обучение и воспитание. К недостаткам дидактики Гербарта нужно отнести ее односторонний интеллектуализм и недостаточную разработку некоторых вопросов, например об интересах учащихся» [83, с. 316] (выделено мною. — И.З.). Отметим здесь, что понятие «воспитывающее обучение» берет начало из концепции И. Гербарта.

Творчество А. Дистервега содержит психологически ориентированные, по П.Ф. Каптереву, положения современной ему педагогической практики. А. Дистервегу принадлежит тезис о главенствующей роли педагога, учителя в образовательном процессе. Он рассматривает учебный процесс как единство ученика — обучаемого субъекта, учителя, изучаемого предмета и условий обучения. Самосовершенствование, учет особенностей обучаемого и энергичность действия педагога — залог и основа воспитывающего обучения. Как отмечает П.Ф. Каптерев, «... многие дидактические положения Дистервега по их ясности, определенности, сжатости и вместе педагогической практичности и толковитости, несмотря на отсутствие глубины и новизны, вошли в учебники дидактики и сделались положениями повседневной педагогической практики» [83, с. 324]. Они обуславливали необходимость всестороннего научного ее осмысления.

Большую роль в становлении педагогической психологии в этот «предпосылочный» общедидактический период ее развития сыграла работа К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии; в которой предложена целостная концепция развития человека. Ребенок стоит в центре воспитания и обучения, причем решающее значение отводится воспитанию. Психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи в процессе обучения выступают в

качестве предметов специального анализа и задачи развития. По К.Д. Ушинскому, развитие речи, слова ребенка, связанное с развитием его мышления, есть условие формирования его представлений, понятий, личности в целом.

Огромный вклад в разработку основ педагогической психологии самого П.Ф. Каптерева — одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталоцци — психологизировать педагогику. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более того, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части книги «Дидактические очерки. Теория образования» — «Образовательный процесс — его психология». Образовательный процесс, по мнению автора, представляет собой «выражение внутренней самодеятельности человеческого организма», развитие способностей и др. [83, с. 340-345].

Еще раз отметим, что П.Ф. Каптереву принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов не только великих дидактов, но и представителей так называемой экспериментальной дидактики, по сути, экспериментальной психологии в обучении и для обучения. Задачей авторов этих работ, согласно П.Ф. Каптереву, было исследование умственной работы учащихся, значения движения в умственной работе, предметных и словесных представлений учащихся, типов одаренности школьников и других проблем.

Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878-1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С.Т. Шацкого высоко оценивался зарубежными исследователями, в частности Дж. Дьюи, отметившего систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Таким образом, первый предпосыл очный этап характеризовался, с одной стороны, доминированием механистических представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка, — развиваемым с древних времен учением о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления. С другой стороны, это этап преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

Второй этап длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М.Монтессори.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П.Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л.С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Л.С. Выготский подчеркивал, соглашаясь с Г. Мюнстербергом, что педагогическая психология — продукт последних нескольких лет; что это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и др. является частью прикладной психологии. Вместе с тем это самостоятельная наука [45]. Собственно психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т.д. были представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнк, Э. Клапереда. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение имеет развитие, начиная с работ Ф. Гальтона, тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке это позволило найти действенный механизм (при взаимодействии тестов достижения и тестов способностей) не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. Как отмечает М.В. Гамезо [101, с. 6], в этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В 1907 г. Мейман публикует книгу «Лекции по экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. В Англии вопросами экспериментального изучения

типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Дж. Селли, который в 1898 г. опубликовал работу «Очерки по психологии детства». Во Франции А. Бине основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов.

Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — педологии (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Другими словами, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками.

О самостоятельности педагогической психологии как науки, формирующейся в этот основной для ее становления период, свидетельствует не только использование тестовой психодиагностики, широкое распространение школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновение педологии, но и попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация чего началась на третьем этапе развития педагогической психологии — с 50-х годов.

Основанием для выделения *третьего этапа* развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой — соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн). В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского (в рамках концепции экстерниоризации знаний). Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии — суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60—70-е годы). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

Все многообразие этих теорий (подробнее см. гл. 2), однако, имело один общий момент — решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

В этот период формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего развития с использованием компьютерной техники соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI в. — век Человека, век гуманитарной эпохи, где развитие человека — свободного пользователя и создателя новых информационных технологий обеспечивает ему свободу действий в новом постиндустриальном, информационном пространстве.

* * *

Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

Вопросы для самопроверки

1. Какое влияние на становление и развитие педагогической психологии оказали основных направления развития психологии?
2. По какому из трех оснований структурной дифференциации психологии выделяется отрасль педагогической психологии и почему?
3. Что значит для становления педагогической психологии каждый из трех этапов ее истории?
4. В какой степени можно согласиться с утверждением, что «...современное обучение бихевиористично по методу и ассоциативно по природе»?

Литература

- Возрастная** и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
- Гинецинский В.И.** Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
- Каптеров П.Ф.** Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
- Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. М., 1972.
- Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3 / Под ред. **М.В. Гамезо**. М., 1982. Гл. XX.
- Никольская А.А.** Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. М., 1995.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г.** История и теория психологии. М., 1996. Т. 1.
- Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
- Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998.

Глава 2. Педагогическая психология: основные характеристики

§ 1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии

Предмет педагогической психологии

При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо прежде всего разграничить понятия ее объекта и предмета.

Объект науки — это то, что существует как данность вне самого изучения, то, что может быть изучено разными науками. В качестве объекта могут выступать материальные и нематериальные явления, тела, процессы; живые, биологические и абстрактные системы; биологические организмы разной степени сложности. В качестве объекта научного (теоретического и эмпирического) исследования выступают растительный и животный мир, человек, общество, цивилизация, космос и т.д.

Каждый объект (и человек как объект научного познания) может изучаться множеством наук. Так, человек изучается антропологией, физиологией, психологией, социологией, педагогикой и т.д. Но каждая наука имеет свой *предмет*, т.е. то, что она изучает в объекте. Возрастная и педагогическая психология, например, имеют общий объект изучения — человека, но предметы этих наук разные. Для возрастной психологии это закономерности и механизмы психического развития человека и личностного формирования от рождения до старости, для педагогической — прежде всего механизмы и закономерности освоения человеком социокультурного опыта в образовательном процессе. Очевидно, что общность объекта изучения обуславливает тесную, внутренне нерасторжимую связь педагогики и психологии, возрастной и педагогической психологии и достаточную условность их дифференциации на основании различия их предметов.

Прежде чем дать развернутое определение предмета педагогической психологии, необходимо обратить внимание также и на то, что образовательный, педагогический процесс, являющийся объектом изучения многих наук (педагогики, социологии, физиологии, медицины, теории управления, общей, социальной, возрастной, педагогической психологии и др.), представляет собой сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление. Сложность, многокомпонентность процесса обучения были отмечены еще великими дидактами — Я.А. Коменским, И. Песталоцци, А. Дистервегом. Так, А. Дистервег подчеркивал необходимость «... принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно: 1) человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта; 2) предмет учения и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д.; 4) обучающего учителя» [66, с. 221]. (Существенно здесь, что еще в середине XIX в. ученик рассматривался как субъект, а не объект обучения.) Многокомпонентный состав образовательного процесса в педагогической психологии рассматривается и с функциональной точки зрения как взаимодействие факторов. Эффективность учения зависит от согласованности действий этих факторов, т.е. «от того, чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают» [96, с. 152]. При этом исследователями образовательного процесса подчеркивается равная важность всех составляющих его компонентов. Сложность самого образовательного процесса, механизмов освоения обучающимся социокультурного опыта и организации этого освоения обучающим определяет и многоплановость предмета педагогической психологии.

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В частности, педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления, те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания» [96, с. 7], т.е. формирование психических новообразований. В широком смысле слова предметом науки является то, что она изучает в объекте. Приведенное определение красноречиво свидетельствует о сложности, многоаспектности и неоднородности предмета педагогической психологии. На современном этапе развития педагогическая психология становится еще более объемной. Так, отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.) и образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.); управления процессом освоения обобщенных способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.); учебную мотивацию (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учи-

телей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.). В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов (добавим, и прежде всего теоретического мышления), *«отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, а также взаимоотношения между учащимися»* [43, с. 5] в общем контексте задачи формирования личности учащегося.

Задачи педагогической психологии

В целом педагогическая психология выявляет, изучает и описывает психологические особенности и закономерности интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;
- определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Структура педагогической психологии

Предмет каждой отрасли научного знания определяет и ее структурную организацию, т.е. те разделы, которые входят в данную науку. Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов: психологии обучения, психологии воспитания, психологии учителя. Психология дошкольника и школьника любого возраста рассматривается возрастной психологией. Студенческий возраст как особый жизненный период рассматривается отдельно (в частности, психологической школой Б.Г. Ананьева).

В связи с тем, что предмет педагогической психологии мы трактуем расширительно (включая в него особенности самого образовательного процесса как единства учебной деятельности ученика и педагогической деятельности педагога, а также характеристики каждой из них и их субъектов в целях определения психологических закономерностей позитивного развития личности обучающегося), структура этой науки может быть представлена с другой позиции, определяемой следующими соображениями.

Во-первых, эта позиция определяется пониманием предмета педагогической науки как междисциплинарной, являющейся по родовому признаку психологической, хотя и самостоятельной отраслью научного знания. Соответственно, в этот предмет входят многие аспекты психологии личности, коллектива, сотрудничества, аспекты возрастной и социальной психологии, психофизиологии. Но поскольку эти аспекты рассматриваются применительно к процессу и результату образования, они и составляют предмет педагогической психологии. Такое толкование педагогической психологии может быть соотнесено с современным рассмотрением всего многообразия ее предмета отраслью знаний, называемой психологией образования (Psychology of Education) или теорией обучения, где само обучение понимается как двусторонний процесс преподавания и научения (учения).

Во-вторых, предложенная позиция рассмотрения структуры педагогической психологии предполагает несколько иное определение взаимосвязи обучения и воспитания. Под обучением в современной науке и педагогической практике понимаются активный целенаправленный процесс передачи (трансляции) обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщенных способов действий и т.д.) и организация освоения этого опыта, а также возможность и готовности применить этот опыт в различных ситуациях. Обучение соответственно предполагает в качестве своего условия процесс научения или учения как освоение этого опыта.

Воспитание есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью формирования у него определенных (рассматриваемых обществом в каждый данный исторический период его развития как социально значимых, позитивных) ценностных ориентации, принципов поведения, систем оценок, отношения к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев)². Воспитание рассматривается как целостное воздействие всей образовательной среды [246], хотя в аналитических и педагогических целях оно дифференцируется на нравственное, эстетическое, трудовое, физическое и т.д.

Взаимосвязь понимаемых таким образом процессов обучения и воспитания может быть, по крайней мере, четырех типов:

1. Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Это именно тот тип отношения между двумя этими процессами, в котором они как бы сливаются воедино. «Обучая, мы воспитываем, воспитывая, мы обучаем», — отмечал С.Л. Рубинштейн. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение. Именно оно преимущественно и рассматривается педагогической психологией.

2. Воспитание осуществляется в образовательном процессе определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь обучение должно действовать на воспитание.

3. Воспитание осуществляется вне образовательного процесса (но в соответствии с его общими целями и ценностями) семьей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит и некоторое стихийное обучение и научение.

4. Воспитание осуществляется и другими (не образовательными) учреждениями, общностями (клубы, дискотеки, компании и т.д.), сопровождаясь стихийным, а иногда и целенаправленным обучением и научением. Такое часто жесткое жизненно реалистичное именно на момент воздействия воспитание старшими, сверстниками часто оказывается решающим.

Естественно, что три последние формы воспитания в его отношении к процессу обучения должны рассматриваться в специальном разделе психологии и педагогики, а не только и не столько педагогической психологией. Для педагогической психологии воспитание органично включено в процесс обучения посредством его содержания, форм и методов. Структура педагогической психологии в приведенном определении ее предмета и с рассмотренной выше позиции включает:

- 1) психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
- 2) психологию учебной деятельности и ее субъекта — обучающегося (ученика, студента);
- 3) психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя);
- 4) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Очевидно, что данная структура расширяет область исследования педагогической психологии и в то же время в пункте 3, по сути, остается традиционной (обучение, воспитание, учитель). На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется на психологию высшей школы (высшего образования) (Н.В. Кузьмина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов) и педагогическую психологию школьного обучения, к чему традиционно относятся все предшествующие работы в этой области.

§ 2. Методы исследования в педагогической психологии

Источники информации как основания методов педагогической психологии

Предваряя описание используемых в педагогической психологии методов изучения человека, отметим, что в научной практике существуют три принципиально разных источника получения информации: L-, Q- и T-данные [140].

Первый источник — L-данные (Life record data), полученные путем регистрации жизни человека в основном в результате наблюдения; сюда же включаются экспертные оценки. В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский приводят основные требования к получению таких оценок [140, с. 10]:

² Сравним эту трактовку воспитания с его определением, данным Э. Дюркгеймом: «Воспитание — это воздействие, оказываемое старшими поколениями на младшие поколения, которые еще не созрели для общественной жизни. Цель воспитания состоит в создании и развитии у ребенка определенного набора физических, интеллектуальных и нравственных качеств, требуемых от него и политической организацией общества в целом, и специфической средой, в которой ему, в частности, предстоит жить» [70, с. 17].

1. Оцениваемые черты должны определяться в терминах наблюдаемого поведения.
2. Эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого лица в течение достаточно длительного промежутка времени.
3. Необходимо не менее 10 экспертов на одного оцениваемого.
4. Ранжирование испытуемых должно производиться экспертами только по одной черте (характеристике) каждый раз, а не по всем сразу.

Второй источник получения информации — Q-данные (Questionnaire data), полученные на основании опросников и других методов самооценок. К этому источнику относятся ММПИ (Миннесотский многопрофильный личностный перечень), 16-факторный личностный опросник Кэттелла и др. В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский фиксируют познавательные и мотивационные искажения результатов исследования. Первые из них могут быть вызваны низким интеллектуальным и культурным уровнем испытуемых, отсутствием навыков интроспекции (самонаблюдения) и использованием неверных эталонов. Среди причин мотивационных искажений приводятся нежелание отвечать и уклонение ответов в сторону «социальной желательности».

Третий источник — Т-данные (Objective test data) — это данные объективных тестов, 12 основных групп которых, согласно Р.Б. Кэттеллу и В.Ф. Варбуртону [140, с. 16], будут приведены при рассмотрении метода тестирования в педагогической психологии.

Основные методы исследования

Педагогическая психология, используя все три источника получения данных, располагает основным арсеналом научных методов, таких как наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент, анализ продуктов деятельности (творчества), тестирование, социометрия и др. [подробнее см. 39, с. 88-117]. В зависимости от уровня научного познания — теоретического или эмпирического — методы определяются как теоретические или эмпирические. В педагогической психологии используются преимущественно эмпирические методы.

Наблюдение — основной, наиболее распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает о том, что он является объектом наблюдения, которое может быть сплошным или выборочным, — с фиксацией, например, всего хода урока или поведения только одного или нескольких учеников. На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. Результаты наблюдения заносятся в специальные протоколы, где отмечается фамилия наблюдаемого (наблюдаемых), дата, время и цель. Протокольные данные подвергаются качественной и количественной обработке.

Самонаблюдение — метод наблюдения человека за самим собой на основе рефлексивного мышления (объектом самонаблюдения могут быть цели, мотивы поведения, результаты деятельности). Этот метод лежит в основе самоотчетов. Он характеризуется достаточной субъективностью, используется чаще всего как дополнительный (на рубеже XIX-XX вв. самонаблюдение было основой интроспективной психологии).

Беседа — широко распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике) эмпирический метод получения сведений (информации) о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ведущий беседу не сообщает о ее цели тому, кто изучается. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо скорописью, стенографированием (по возможности не привлекающими внимания собеседующего). Беседа может быть как самостоятельным методом изучения человека, так и вспомогательным, например предвещающим эксперимент, терапию и т.д.

Интервью как специфическая форма беседы может использоваться для получения сведений не только о самом интервьюируемом, который знает об этом, но и о других людях, событиях и т.д.

В ходе беседы, интервью может быть дана экспертная оценка.

Анкетирование — эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования вопросы. Подготовка анкеты — ответственное, требующее профессионализма дело. При составлении анкеты учитываются: 1) содержание вопросов, 2) их форма — открытые и закрытые, на последние следует ответ «да» или «нет», 3) их формулировка (ясность, без подсказки ответа и т.д.), 4) количество и порядок следования вопросов. В педагогической практике на анкетирование отводится не более 30—40 мин. Порядок следования вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел.

Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым, но в любом случае оно должно отвечать двум требованиям — репрезентативности и однородности выборки. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

Эксперимент — центральный эмпирический метод научного исследования, получивший широкое распространение в педагогической психологии. Различают лабораторный (в специальных условиях, с аппаратурой и т.д.) и естественный эксперимент, проводимый в обычных условиях обучения, жизни, труда, но со специальной их организацией, влияние которой и изучается. Одной из наиболее эффективных и распространенных в последние десятилетия (особенно в отечественной педагогической психологии) форм естественного эксперимента является формирующий эксперимент. В его ходе изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, в уровне психического и личностного развития

обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием.

Как подчеркивает А.В. Петровский, для педагогической психологии этот особый вариант естественного эксперимента — формирующий (обучающий) — является весьма важным. В эксперименте как методе исследования испытуемый не знает о его цели. Экспериментатор же не только определяет цель исследования и выдвигает гипотезу, но и может менять условия и формы исследования. Результаты эксперимента строго и точно фиксируются в специальных протоколах, где отмечается фамилия испытуемого, необходимые сведения о нем, дата, время, цель. Данные эксперимента обрабатываются количественно (факторный, корреляционный анализ и т.д.), подвергаются качественной интерпретации. Эксперимент может быть индивидуальным, групповым, краткосрочным или длительным.

Анализ продуктов деятельности (творчества) — метод опосредствованного эмпирического изучения человека через распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов его деятельности. Этот метод широко (и часто интуитивно) используется в педагогической практике в форме анализа ученических изложений, сочинений, конспектов, комментариев, выступлений, рисунков и т.д. Однако в ходе научного исследования метод анализа продуктов деятельности (творчества) предполагает определенную цель, гипотезу и способы анализа каждого специфического продукта (например, текста, рисунка, музыкального произведения).

В связи со спецификой предмета педагогической психологии одни из названных выше методов широко используются в ней чаще, другие — реже. Анализ продуктов деятельности обучающихся, их творчества (анализ результатов решения задач, конспектов, сочинений, продуктов труда, изобразительного творчества обучаемых и др.), беседа, анкетирование, формирующий (обучающий) эксперимент наряду с наблюдением являются наиболее доступными и применяемыми в педагогической психологии методами. В то же время все большее распространение в педагогической психологии получает метод тестирования. В связи с большой не только профессиональной, но и этической ответственностью исследователя-педагога, использующего этот метод, рассмотрим его подробнее.

Тестирование в строгом смысле слова есть психодиагностическая процедура, и «... пользователь психодиагностическими методиками берет на себя ряд обязательств, вытекающих из морально-этического кодекса психолога» [27, с. 3]. Наиболее полно и систематизировано тесты описаны в труде А. Анастаси «Психологическое тестирование» [9]. В предисловии к этой работе отмечены некоторые существенные для общего понимания проблемы диагностирования вообще и тестовой диагностики, в частности, положения которой мы изложим в определенной последовательности. Во-первых, по мнению К.М. Гуревича и В.И. Лубовского — авторов предисловия — «психологическая диагностика в таких ее формах, как тесты, опросники, самоотчеты, тесты достижений (учета успешности), еще не заняла заметного места в работе школы, профессионально-технических училищ, предприятий, учреждений и вузов» [9, кн. 1, с. 13-14], а необходимость ее применения в условиях нашего образования самоочевидна. Во-вторых, авторами отмечается невозможность прямого переноса существующих в других странах тестов в нашу практику диагностирования. «Можно сказать, что перенесение теста из той социальной среды, где он был создан, в другую, связано с двоякого рода трудностями. Первая состоит в том, что испытуемые, принадлежащие к другой культуре, по-своему воспринимают тест, переосмысливают на свой лад его задания, поскольку они оперируют своей системой значений и семантических отношений между ними... Вторая трудность состоит в языковой трансплантации теста» [9, кн. 1, с. 10]. Другими словами, фиксируется социокультурная детерминация теста, которая должна быть учтена при тестировании (равно как возрастная и половая дифференциация, вариативность тестов). В-третьих, обращается внимание на сложность и все еще неоднозначность определения валидности тестов и в этой связи перспективность разработки критериально ориентированных тестов. «При применении этих тестов нет надобности в сравнении результатов отдельного индивида (или группы) с нормами, т. е. с тем, как выполняли данный тест большие выборки испытуемых. Тест, если он хорошо разработан, должен показать, что испытуемый знает и умеет, а не то, каков он на фоне других, представляющих ту же популяцию» [9, кн. 1, с. 11]. Другими словами, здесь отмечена предпочтительность критериально ориентированных тестов перед нормативно-ориентированными и их принципиальное отличие друг от друга.

Компьютерная тестовая диагностика в нормативно ориентированном тестировании в нашей стране наиболее полно представлена системой НОРТ [185]. Разработчик системы А.К. Ерофеев подчеркивает, что пользователь системы НОРТ обязательно должен знать: 1) основные принципы нормативно-ориентированного тестирования; 2) типы тестов и сферы их применения; 3) основы психометрики (т.е. то, в каких единицах измеряются в этой системе психологические качества); 4) критерии качества теста (методы определения валидности и надежности теста); 5) этические нормы психологического тестирования и особенности ситуации экспертизы и консультирования. Соответствующие требования предъявляются и к критериально ориентированным тестам и их пользователям.

Различные типы тестов Т-источника, или объективные тесты, как уже отмечалось, сгруппированы Р.Б. Кэттеллом, В.Ф. Варбуртоном в 12 групп, которые, с одной стороны, иллюстрируют их разнообразие, а с другой — масштабность данного метода исследования (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский). Эти группы включают:

1. Тесты способностей (интеллектуальная функция, знания, способности и т.д.).
2. Тесты умений и навыков (зрительно-моторная координация, прохождение лабиринта).

3. Тесты на восприятие.
4. Опросники (анкетный опрос о поведении, состоянии здоровья и т.д.).
5. Мнения (выявление отношений к другим людям, нормам и т.д.).
6. Эстетические тесты (выявление предпочтений картин, рисунков и т.д.).
7. Проективные тесты (формализованные личностные тесты). Тесты ТАТ, Роршаха, не удовлетворяющие требованию формализации, не являясь объективными, сюда не входят.
8. Ситуационные тесты (изучение выполнения задания в разных ситуациях — индивидуально, в группе, в соревновании и т.д.).
9. Игры, в которых наиболее полно проявляются люди.
10. Физиологические тесты (ЭКГ, КГР и т.д.).
11. Физические тесты (антропометрические).
12. Случайные наблюдения, т.е. изучение того, как проводится тест (запись поведения, выводы и т.д.).

Анализируя тестирование в образовании, А. Анастаси отмечает, что в этом процессе используются все типы существующих тестов, однако среди всех стандартизованных тестов больше всего тестов достижения. Они создавались для определения эффективности программ и процесса обучения. Они *«обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени»* [9, кн. 2, с. 37].

Содержание этих тестов может быть соотнесено в определенных своих частях с образовательными стандартами. Их рассматривают как средство объективной оценки и инструмент корректирования учебных программ. Как правило, тесты достижения представляют собой тестовые «батареи», охватывают все учебные программы для целостных образовательных систем. Приводя примеры используемых в Америке с 1923 г. батарей тестов достижений, например Стенфордского теста достижений (наряду с Национальным тестом достижений 1970 г., Калифорнийским тестом достижений 1970 г. и др.), А. Анастаси называет входящие в него субтесты: словарный; понимание: а) прочитанного и б) прослушанного; анализ слов; математический: а) понятия, б) вычисления; применение математики; язык; знание социальных и естественных наук [9, кн. 2, с. 43]. Одновременно она подчеркивает, что все задания по тестам даются в форме вопросов с множественным выбором ответов, и приводит показатели, инструкции их интерпретации, стандартизации. А. Анастаси указывает на возможность разработки на этих основах тестовых заданий, контрольных самим учителем по его конкретному предмету работ. Отмечается также, что по целому ряду предметов разработаны процентные нормы для разных групп обучающихся, а также отработаны тесты готовности к школе. Конкретные примеры методов психологической диагностики обучающихся разных возрастных групп приведены Р.С. Немовым [148, с. 73-493].

Существенно при этом, что методологическая, понятийная сторона проблемы тестологии в нашей стране (М.С. Бернштейн, Г.С. Геллерштейн, К.М. Гуревич, В.С. Аванесов, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелев и др.) продолжает оцениваться в мире как находящаяся на достаточно высоком уровне, хотя операционально-методическая — несколько уступает.

Все сказанное означает, что использование тестирования в педагогической психологии — ответственное, этическое, высокопрофессиональное дело, которое требует специальной подготовки и соответствия человека требованиям этического кодекса психолога-диагноста [58].

Еще одним важным методом исследования в педагогической психологии является *социометрия* — эмпирический метод изучения внутригрупповых межличностных связей, разработанный Я. Морено. Этот метод, использующий ответы на вопросы предпочитаемого выбора членов группы, позволяет определить ее сплоченность, лидера группы и т.д. Он широко используется в педагогической практике для формирования и перегруппирования учебных коллективов, определения внутригруппового взаимодействия [подробнее о методах см. 39, с. 88—116].

Классификация методов

Все методы исследования могут быть сгруппированы по следующим основаниям.

Уровень научного познания — теоретический или эмпирический. Соответственно могут быть выделены методы теоретического исследования (аппроксимация, аксиоматизация, экстраполяция, моделирование и др.) и методы эмпирического исследования (наблюдение, беседа, эксперимент, тест и т.д.).

Характер действий исследователя-педагога с объектом. Это может быть: а) изучение объекта (все перечисленные методы теоретического и эмпирического исследования); б) обработка полученных данных (качественная и количественная, где выделяются методы корреляционного, факторного, кластерного анализа и т.д.), разные уровни математико-статистической обработки [57]. Для получения надежных результатов исследования оказывается важным характер обработки данных, особенно в условиях количественного (статистического) анализа, или, точнее, обработки данных с последующим определением по различным критериям (например, критерию Стьюдента, хи-квадрата и др.), надежности, значимости и валидности полученных результатов. Для определения характера связи между исследуемыми явлениями или удельного веса одного из них в совокупности с другими служат методы корреляционного и факторного анализа [217].

Однако существенно отметить, что при всей важности математической обработки результатов

исследования в любой науке вообще и в педагогической психологии в частности качественный, т.е. интерпретационный, содержательный анализ является первостепенным и незаменимым. По основанию исследовательских действий с объектом (после методов изучения и обработки данных) выделяются еще и в) методы презентации, представления полученных данных: таблицы, графики, схемы, гистограммы и т.д. Выбор каждого из методов презентации должен быть обоснован и соответствовать задаче.

Цель и продолжительность исследования: а) получить данные об актуальном состоянии объекта, процесса, явления или б) проследить динамику их изменения во времени. В педагогической психологии, как и в других отраслях психологического знания, изучение объекта, проводимое разными методами, может быть кратковременным, преследующим констатирующие, диагностирующие цели. Но оно может быть и очень длительным (до нескольких лет, например дневниковые записи развития ребенка), направленным на выявление развития, генезиса (собственно генетический метод) какого-либо психологического образования личности, ее свойства и др. На этой основе выделяются два метода — метод поперечных срезов и лонгитюдный метод (длинник). Первым методом преподаватель на основе большого количества материала может получить, например, общую характеристику обучения, ее зависимость от среднего, «нормы» и отклонения от нее, кривые распределения обучаемых по разным основаниям (например, возрасту, успешности обучения и т.д.). Лонгитюдный метод позволяет проследить эволюцию явления, его становление и формирование. Преимущество этого метода перед методом поперечных срезов *«...сказывается при решении двух проблем: 1) предвидения дальнейшего хода психической эволюции, научного обоснования психологического прогноза; 2) определения генетических связей между фазами психического развития»* [7, с. 300]. Педагогический коллектив может использовать этот метод как инструмент общей исследовательской работы, например изучения эффективности новой обучающей программы на протяжении нескольких лет обучения одного и того же человека, группы, класса, потока и т.д. Широко используемый в педагогической психологии формирующий эксперимент, длящийся часто несколько лет, по форме также является лонгитюдным методом исследования.

Особенности самого объекта изучения, которые зависят от того, что конкретно выступает в этом качестве: а) сами люди, их психические процессы, состояния, психологические черты, их деятельность, т.е. само явление; б) продукты деятельности людей, их «овеществленный труд» или в) некоторые характеристики, оценки, показатели человеческой деятельности и поведения, ее организации, управления. Естественно, все эти объекты неразрывно связаны и разграничение методов по этому основанию очень условно, но для анализа сферы приложения каждого из них в практической работе преподавателя такое дифференцирование целесообразно.

В целом в педагогической практике применительно к изучению, например, учащегося, целесообразно использовать методы наблюдения (в частности, дневниковый метод), беседы (анкетирование, интервьюирование) и тестирование. Для изучения взаимоотношений обучающихся в классе, в группе (например групповой дифференциации) наряду с длительным наблюдением с успехом может использоваться социометрический и референтометрический методы [подробнее см. 151, с. 167—178]. Применительно к изучению продуктов деятельности, в частности учебной деятельности, т.е. того, в чем она воплощается, материализуется, метод анализа продуктов деятельности наиболее распространен. Целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов устных и письменных сообщений (ответов) учащихся, т.е. содержания, формы этих сообщений, способствует пониманию педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, учебному заведению, самому учебному предмету и педагогам. Применительно к изучению личностных, индивидуальных психологических особенностей обучаемых или их деятельности используется метод обобщения независимых переменных, который требует, например, обобщения данных об одном обучаемом, полученных от разных преподавателей. Обобщать можно и должно только данные, полученные в равных условиях, при изучении личности в различных видах деятельности. *«Цель любого экспериментального исследования — сделать так, чтобы выводы, основанные на ограниченном количестве данных, оставались достоверными за пределами эксперимента. Это называется обобщением»* [57, с. 54].

Анализируя методы исследования по характеру действия исследователя, Б.Г.Ананьев выделяет четыре их группы:

- 1) организационные методы (сравнительный, лонгитюдный, комплексный);
- 2) эмпирические, куда входят: а) наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение); б) экспериментальные методы (лабораторный, полевой, естественный, формирующий или, по Б.Г. Ананьеву, психолого-педагогический); в) психодиагностические методы (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседы); г) праксиметрические методы, по Б.Г. Ананьеву, приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, циклография, профессиографическое описание, оценка работ); д) метод моделирования (математическое, кибернетическое и др.) и е) биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни человека);
- 3) обработка данных, т.е. методы количественного (математико-статистические) и качественного анализа;
- 4) интерпретационные методы, включающие генетический и структурный методы [7, с. 296-298].

Основываясь на методологических принципах психологии, таких как системность, комплексность, принцип развития, а также принцип единства сознания и деятельности, педагогическая психология в каждом

конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур исследования). Однако один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие — дополнительных. Чаще всего при целенаправленном исследовании в педагогической психологии в качестве основного выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а дополнительными к нему являются наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование. В практической деятельности каждого отдельного преподавателя в качестве основных выступают наблюдение и беседа с последующим анализом продуктов учебной деятельности обучаемых.

Всякое психолого-педагогическое исследование включает как минимум четыре основных этапа: 1) подготовительный (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, его планирование), 2) собственно исследовательский (например, экспериментальный или социометрический по методу), 3) этап качественного и количественного анализа (обработки) полученных данных и 4) этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обуславливающих характер протекания исследуемого явления. Завершается исследование подготовкой письменного текста, в котором приводятся как результаты исследования, так и их анализ.

Все рассмотренное показывает, что педагогическая психология представляет собой многогранную область психологического знания, учет особенностей, закономерностей, содержания и методов исследования которой может оказать существенную помощь в реализации психолого-педагогических задач воспитывающего и развивающего обучения в любой образовательной системе.

* * *

Педагогическая наука как самостоятельная отрасль психологического знания характеризуется спецификой своего предмета, задач, имеет соответствующую этой специфике, разветвленную структуру организации. Используемые в педагогической психологии методы исследования характеризуются комплексностью и непосредственной включенностью в педагогический процесс.

Вопросы для самопроверки

1. Чем отличается предмет педагогической психологии от предмета возрастной психологии при общности их объекта?
2. Какие методы исследования могут естественно использоваться в педагогической практике?
3. Чем отличается нормативно ориентированное тестирование от критериально ориентированного и каковы преимущества использования второго в педагогической практике?
4. Почему использование тестов в педагогической психологии имеет этическую характеристику?
5. Как соотносятся задачи педагогической психологии с современным уровнем развития этой науки?

Литература

- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. **А.В. Петровского**. М., 1979.
Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993.
Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. **М.В. Гамезо**. М., 1982. Вып. 3.
Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. **А.В. Петровского**. М., 1986.
Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
Якунин В.А. Педагогическая психология. М., 1998.

ЧАСТЬ II. ОБРАЗОВАНИЕ – ГЛОБАЛЬНЫЙ ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование.

Ян Амос Коменский. Великая дидактика

Глава 1. Образование в современном мире

§ 1. Образование как многоаспектный феномен

Образование в общекультурном контексте

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время — это переход от индустриального общества XX в. к постиндустриальному или информационному XXI в. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими. Связь образования и культуры является наиболее тесной, уже *«самые ранние стадии становления института образования связаны с культом, ритуалом: культура требовала постоянного воспроизводства...»* [59, с. 115]. Это не просто обусловливание, это сущностная взаимозависимость, что проявляется, в частности, в том, что одним из основных принципов существования и развития образования является «культуросообразность». При этом образование рассматривается прежде всего «как социальный институт с функцией... культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе» [192, с. 20]. Этот принцип пришел на смену выдвинутому Я.А. Коменским положению «природосообразности» обучения. Как полагал Я.А. Коменский, учиться можно легко, только «идя по стопам природы», в соответствии с чем и были сформулированы основные постулаты обучения, отражающие принципиальные законы природы и человека как ее части. Принцип «культуросообразности», императивно сформулированный еще А. Дистервегом: «Обучай культуросообразно!», означает обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие. Культура понимается как воспроизводящаяся при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества [192, с. 20]. Красноречива в этом плане метафора, что образование и культура совместно образуют «большое дыхание», ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху. «*"Для себя"*, — отмечает автор метафоры и одной из концепций современного образования В.Ф. Сидоренко, — образование — образ культуры, *"для культуры"* оно — образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а *"для социума"* — это его *"легкие"*. На *"вдохе"* образование *"втягивает"* в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На *"выдохе"* культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [197, с. 86].

Продуктивным является понятие типа культуры (например, архаичной, современной) и положение, что само определение типа культуры может быть соотнесено с характером обучения, образования. Так, М. Мид по этому основанию выделяет три типа культуры: постфигуративную, кофигуративную и префигуративную [141]. При постфигуративной культуре (примитивные общества, маленькие религиозные сообщества, анклав и т.д.) дети прежде всего учатся у своих предшественников. Власть в сообществах с такой культурой, по М. Мид, основывается на прошлом. Постфигуративные культуры — это такие культуры, в которых взрослые не могут вообразить себе никаких перемен и потому передают своим потомкам лишь чувство неизменной «преемственности жизни», прожитое взрослыми — это «схема будущего для их детей». Для сохранения такой культуры особенно важны воплощающие ее старики. Этот тип культуры, согласно М. Мид, тысячелетия характеризовал человеческие сообщества вплоть до начала цивилизации [141, с. 322-323].

Проявление этого типа культуры встречается и в наше время в диаспорах, анклавах, сектах; в традициях, национальных укладах.

Постфигуративная культура предполагает и соответствующие методы обучения детей,

основывающиеся на следовании тому, что уже было. На огромном этнографическом материале М. Мид показывает, что дети, подростки находят собственные или направленные взрослыми пути выхода из такой ситуации ограничения индивидуального пути развития. Отсутствие же выхода из этой ситуации может привести к конфликтам, срывам, неврозам. В то же время *«кажущаяся стабильность и чувство неизменной преемственности, характерные для этих культур, и были заложены в модель культуры как таковой»* [141, с. 335].

Ключевыми особенностями постфигуративной культуры, по М. Мид, являются «отсутствие сомнений и осознанности», что служит основанием живучести и неистребимости ее проявлений и в настоящее время. Следы этого типа культуры проявляются и в образовании — в его содержании, методах и организации.

Кофигуративный тип культуры предполагает, что и дети, и взрослые учатся у сверстников. *«Это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников»* [141, с. 342]. Однако этот тип культуры включает в себя постфигуративную в смысле следования старшим в нормах, поведении и т.д. В чистом виде кофигуративная культура может проявляться в сообществе, которое остается без старших. *«Это общество, в котором отсутствуют деды и бабушки, характеризуется кризисом постфигуративной культуры. «Этот кризис может возникнуть разными путями: как следствие катастрофы, уничтожающей почти все население, но в особенности старших, играющих самую существенную роль в руководстве данным обществом; в результате развития новых форм техники, неизвестных старшим;... в результате обращения в новую веру, когда новообращенные взрослые пытаются воспитать своих детей в духе новых идеалов, не осознанных ими ни в детском, ни в юношеском возрасте, или же в итоге мер, сознательно осуществленных какой-нибудь революцией, утверждающей себя введением новых и иных стилей жизни для молодежи»* [141, с. 343]. Очевидно, что приведенные автором два последних пути (или, точнее, две причины) кризиса постфигуративной культуры и ее перехода в кофигуративную в значительной мере объясняют те затруднения в образовании, с которыми встречается современное общество конца XX в. Так, на примере анализа жизни иммигрантов в США, Канаде, Австралии, Израиле М. Мид показывает, что новые условия жизни требуют новых методов воспитания. В этих условиях возникает ситуация объединения сверстников, идентификации со сверстником — ситуация, когда референтными, значимыми для подростка, являются не взрослые, не родители, а именно сверстники.

По М. Мид, нуклеарная семья (родители — дети) более адаптирована к условиям кофигуративной культуры, когда характер образования определяют не родители, а учителя и сверстники. М. Мид полагает, что это — американская модель (образование воспитывает представителей новой культуры и людей нового века) и эта модель является абсолютной, объясняющей разрыв между поколениями, который «совершенно нов, глобален и всеобщ». Однако именно образование в Европе, в России свидетельствует о том, что данная модель не абсолютна, что образование -это форма не разрыва, а сохранения и объединения двух типов культур и проявляется она в новой организации образования, в частности в формировании педагогики сотрудничества между поколениями.

Префигуративная культура, «где взрослые учатся также у своих детей», отражает то время, в котором мы живем, отмечает М. Мид. Это культура, которую предвидят, это мир, который будет. Образование и должно подготовить детей к новому, сохраняя и преемствуя то ценное, что было в прошлом, ибо связь поколений есть история цивилизации. Подчеркивая связь культуры с общественно-политическим устройством общества, А.Г. Асмолов вводит понятия «культуры полезности» и «культуры достоинства». Культура полезности, или культура, ориентированная на полезность, имеет *«единственную цель... — воспроизводство самой себя без каких-либо изменений... в ней: урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций»* [19, с. 589]. Есть некоторая аналогия культуры полезности с постфигуративной культурой, по М. Мид, в плане ее стремления сохранять себя без изменения, однако существенно различается отношение к старшим как носителям этой культуры в ее ориентации на полезность.

Существенный интерес представляет новый тип культуры, ориентированной на достоинство. *«В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны»* [19, с. 589]. Очевидно, что культура достоинства требует новой парадигмы образования — образования, ориентированного на воспитание чувства собственного достоинства человека, чувства свободы, профессиональной и общеобразовательной (общекультурной) компетентности. Это требует коренного изменения содержания и организационных форм всей образовательной системы.

Проблема внутренней связи общецивилизационной культуры, и в частности ее традиций, норм, стереотипов, и общественной организации взаимодействия людей в разных типах социальных структур, например в образовании, с собственно психологической позиции рассматривается как проблема отношения «мира взрослых» и «мира детства» (А.Б. Орлов). С позиции гуманистической психологии К. Роджерса, в развитие тезиса Я. Корчака «право ребенка быть таким, какой он есть», А.Б. Орлов делает категорический вывод о том, что *«сейчас нельзя учить и воспитывать детей так, как взрослые делали это раньше»* [153, с. 102]. Необходима принципиально другая основа взаимодействия и взаимоотношений взрослых и детей.

Сформулировав принципы, на которых традиционно строится образование (как единство обучения и воспитания), А.Б. Орлов противопоставил им новые принципы, основанные на гуманистически ориентированной парадигме образования.

Ниже в свернутой форме сопоставительно приводятся принципы, на которых основывается современное образование, и те принципы, которые, по А.Б. Орлову, должны лечь в основу новой образовательно-педагогической парадигмы.

Перечисленные принципы гуманистической, «центрированной на мире детства» образовательной парадигмы представляют собой некую идеализированную, пока не вполне реалистическую Модель образования (особенно это касается принципа «свободы», ибо «жить в обществе и быть свободным от него невозможно»).

Принципы традиционной и гуманистической «центрированной на мире детства» парадигмы (по А.Б. Орлову) обучения [153, с. 102-103, 107]

Принцип субординации — мир

детства — это часть мира взрослых, его несамостоятельный придаток, часть, не равноценная целому и подчиненная ему.

Принцип монологизма — мир детства — это мир учеников и воспитанников, мир взрослых — мир учителей и воспитателей. Содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении — от взрослых к детям.

Принцип произвола — мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей, мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых. Он никак и никогда не воздействовал на него.

Принцип контроля — контроль мира взрослых, рассматриваемый как необходимый элемент обучения и воспитания, обеспечивал принудительную ассимиляцию мира детства миром взрослых.

Принцип взросления — развитие мира детства всегда рассматривалось как взросление, т.е. движение детей по созданной миром взрослых «лестнице» возрастов. Нарушение процесса — аномалия.

Принцип инициации — существование границ между миром взрослых и детства и перевод человека из одного в другой мир.

Принцип деформации — мир детства всегда деформирован вторжением взрослых.

Принцип равенства — мир детства и мир взрослости — совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга.

Принцип диалогизма — мир детства так же, как и мир взрослости, обладает своим собственным содержанием..., взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный «учебно-воспитательный процесс»...

Принцип сосуществования — мир детства и мир взрослости должны поддерживать обоюдный суверенитет: дети не должны страдать от действий взрослых, какими бы побуждениями эти действия ни мотивировались.

Принцип Свободы — мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства (кроме охранения жизни и здоровья), предоставить миру детства выбирать свой путь

Принцип соразвития — развитие мира детства — это процесс, параллельный развитию мира взрослости, цель развития человека — гармонизация внешнего и внутреннего «я» — цель развития.

Принцип единства — мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных (имеющих границы перехода) миров, они составляют единый мир людей.

Принцип принятия — человек должен приниматься другими людьми таким, каким он есть, безотносительно к нормам, оценкам взрослости и детскости.

но»). Полная педагогическая и родительская ориентация на такую саморазвивающуюся личность может принести ей в будущем страдание (невозможность «адаптации и последующей интеграции», по А.В. Петровскому, в референтную для нее группу). Вероятно, реализация всех этих принципов должна осуществляться с учетом принципа реалистичности.

Очевидно, что разные подходы к проблеме внутренней связи культуры (ее типов, парадигм,

тенденций) и образования вскрывают накопившиеся в истории цивилизации противоречия между сложившимся «образовательным» стереотипом общественного сознания и накапливаемыми человечеством знаниями о ребенке, детстве и его мире. Современное образование и характеризуется поиском решения этого противоречия.

Общеметодологический смысл понятия «образование»

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию. В этом определении может содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Истоки самого понятия «образование», как известно, находятся в раннем средневековье, соотносясь с понятием «образ», «образ Божий». Человек был создан по подобию Божию и понимание, постижение, следование этому образу и трактовалось (и сейчас трактуется в христианской православной религии) как образование. Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, лица, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании. Так, К.Д. Ушинский полагал, что основным методом должен быть «сократический» — метод постановки вопросов, позволяющих ученику самому найти ответ в процессе рассуждения.

Распространенный в Европе, Великобритании, США термин education (обозначающий образование) не имеет корневой морфемы «образ», но он также понятийно достаточно широк по содержанию, включая все аспекты взаимодействия участников образовательного процесса. Поэтому образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание (самовоспитание) как интернализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс). При этом взаимосвязь обучения и воспитания в этом процессе является нерасторжимой. *«И воспитание, и образование нераздельны, — подчеркивал Л.Н. Толстой. — Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно»* [214, с. 409]. Эта же мысль отмечалась еще в конце XVIII в. И.И.Бецким. Соответственно образование, являясь по сути управляемым извне самообразованием, т.е. построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах: как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность.

Образование как система

Образование как воспроизведение культуры не могло не сформироваться как определенная система, внутри которой дифференцируются (в зависимости от возраста обучающихся, цели обучения, отношения к церкви, к государству) разные подсистемы. Педагогическая психология специально не рассматривает данные проблемы — это предмет других наук, но она изучает деятельность обучающегося (обучаемого) и обучающего внутри этой системы в контексте тех условий, которые в ней создаются. Поэтому прежде чем обратиться к самим действующим в ней субъектам — учителю (преподавателю) и ученику (студенту), необходимо отметить основные характеристики образовательной системы [149].

В первую очередь подчеркнем, что образование как социальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития. В каждой стране, начиная с древних времен, образование как система формировалось в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития. Специфичной является и история становления образования в различных его ступенях (школьном, среднепрофессиональном, вузовском) в разных странах. На примере развития высшего образования в России С.Д. Смирнов убедительно показывает общественно-политическую, экономическую, нормативно-правовую обусловленность функционирования и развития высшего образования в России начиная с XVII в., когда была учреждена Славяно-греколатинская академия (1687) [202, с. 18—39].

Образование как система включает в себя понятие педагогической системы, по Н.В. Кузьминой. Педагогическая система может рассматриваться как соотносимая с образовательным процессом подсистема в общей системе образования. Она, в свою очередь, имеет свои подсистемы, в целом характеризуясь пятью структурными элементами (цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) [99, с. 16].

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях [192, с. 19], в качестве которых выступают:

— социальный масштаб рассмотрения, т.е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и т.д. образования;

— степень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и полную среднюю школу; высшее с различными уровнями: углубленная подготовка специалиста, бакалавриат, магистратура; учреждения повышения квалификации; аспирантура, докторантура);

— профиль образования: общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т.д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций образование как систему в целом, можно характеризовать следующим образом:

— образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным;

— образование как система характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастной критерий. Однако во всех странах при достаточно больших вариациях есть дошкольное образование, затем школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее), где формами могут быть гимназии, лицеи, и высшее образование: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения — урок, лекция, семинар и т.д. и специфические формы контроля — опрос, зачет, экзамен и т.д.;

— образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью;

— образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем;

— образование как система определяется одновременно функционированием и развитием согласно принципу дуальности, в терминах А.И. Субетто, Н.А. Селезневой [206].

Все эти показатели, будучи социально-экономическими и общепедагогическими, при внимательном рассмотрении выявляют и собственно психолого-педагогические аспекты. Они заключаются в ответах на вопросы: как сам человек (ребенок) или его родители, представив всю иерархию ступеней системы образования, могут сделать правильный выбор; как внутри каждой образовательной структуры (младшая, средняя, старшая ступени школьного, гимназического, лицейского образования) отражается специфика ее ступеней по отношению к субъекту обучения — обучающемуся; как предыдущий уровень подготовки в одной структуре может обеспечить комфортное продолжение образования в другой; каковы критерии эффективности действия каждой из них; каковы механизмы управления системами, определение специфики этого управления при помощи тестовых батарей достижений и т.д. При этом сам процесс определения качества образования посредством изучения образованности обучающихся включает решение собственно психолого-педагогических проблем.

В современных системах образования видна тенденция оценивать результат по выходу (out-come education), который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами. Образовательные системы в последние десятилетия все больше осуществляют свое действие в пространстве, переходя от контактного типа обучения к дистанционному обучению, где основную роль играют телекоммуникационные средства.

Образование как процесс

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, конкретнее, — в учебно-воспитательном процессе. Еще в конце XIX в. П. Ф. Каптерев отметил, что *«образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно»* [83, с. 351]. *«...Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его»* [83, с. 368]. По сути, в этом определении образовательного процесса подчеркивается, что на всем его протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

Рассмотрение образования как процесса предполагает, во-первых, разграничение двух его сторон: обучения и научения (учения), где сами термины, как уже отмечалось, трактуются неоднозначно. Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда вольно или невольно единство обучения и воспитания. В-третьих, сам процесс воспитывающего обучения включает с позиции обучающегося освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих, познавательных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

Развитие человека в процессе образования в значительной мере обусловлено тем, какими средствами,

на каком содержании оно осуществляется. Со ссылкой на П. Барта, автора книги «Элементы воспитания и обучения», написанной в конце XIX в., П.Ф. Каптерев приводит три вида формального развития: рефлектирующее — подготовка к исследованию субъективного мира (человеческого духа), объективное — подготовка к исследованию объективного мира (природы) и систематизирующее — подготовка к установлению логического порядка во всякой области фактов. Средством первого служат языки (особенно латынь), второго — естественные науки, третьего — математика. Эти три вида развития часто бесполезны один для другого. *«Поэтому и соответствующие трем видам формального развития таланты: гуманитарно-научные, естественнонаучные и математические — в высшей степени своего развития взаимно исключают друг друга и тем самым обнаруживают свою различную природу»* [83, с. 375].

Все последующее образование, предполагающее фуракацию (разделение), осознано или интуитивно основывается на природной разнице этих видов образования. Соответственно складываются две культуры — гуманитарная и естественно-научная (технократическая), представители которых не только не ищут точек соприкосновения, а наоборот, углубляют разрыв тезисом «физики — лирики». Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (Дж. К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин и др.). Это проектное образование есть способ формирования нового типа культуры — проектной культуры или культуры Большого дизайна.

Образование как результат

Образование как результат может рассматриваться в двух планах. Первый — образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Второй план существования результата образования — это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально-носодержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Основные тенденции и психологические принципы современного образования

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в образовании, которые проявляются и будут проявляться в разной степени до конца XX в. [40].

Первая тенденция — осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, — между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения — знаково-контекстного, по А.А. Вербицкому [42].

Вторая тенденция — индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция — переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

Четвертая тенденция соотносится, по А. А. Вербицкому, *«с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...»*. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится *«с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента»*.

Тенденции изменения общей ситуации образования в конце XX столетия совпадают с общими

принципами его реформирования в мире и в России. Хотя эти принципы были сформулированы применительно к среднему образованию [94], они распространяются на все уровни общей образовательной системы, на все образование [202, с. 33—37]. Это следующие основные принципы:

— интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

— гуманизация — усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

— дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

— демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

Реализация этих принципов предполагает изменение самого облика образовательной системы, ее содержания и организационных форм, что нашло наиболее полное отражение в проекте развития национальной школы [21]. Согласно этому проекту, основанному на «Концепции общего и среднего образования» — ВНИК «Школа 88», в основе реформирования образования лежат следующие базовые принципы: демократизация образования, его многоукладность и вариативность, регионализация, национальное самоопределение школы, открытость образования, гуманизация, гуманитаризация образования, его дифференциация и мобильность, развивающий, деятельностный характер, непрерывность образования.

Существенно, что эти принципы реформирования образования соотносимы с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества, судя по материалам ЮНЕСКО («Образование в целях обновления, развития, в интересах демократии», 1990). К этим направлениям были отнесены: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения; междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции. В проекте развития национальной российской школы воспитывающий характер образования специально подчеркнут: *«Отдельный и особо важный вопрос — воспитание гражданственности, самостоятельности, личной ответственности, понимания ценности служения обществу, солидарности при решении проблем построения демократического общества»* [21, с. 14].

Рассмотренные принципы и направления образования отражают глобальные тенденции современного мира, выявляющиеся в процессах демократизации, глобализации, регионализации, поляризации, маргинализации и фрагментаризации [190]. Очевидно, что меняющиеся в образовательном пространстве тенденции отражают общие направления изменения в мире, и наоборот, — эти направления суть отражение складывающихся тенденций в образовании. Естественно, что происходящие в образовании изменения находили и находят воплощение в научном осмыслении, обобщении и в целом — в теориях обучения, в его основных направлениях. Эти изменения отражают и осознание обществом основных психологических принципов психического развития человека, которые должны быть учтены при «построении образования». В систему таких принципов В.П.Зинченко включает следующие: творческий характер развития; ведущую роль социокультурного контекста развития; ведущую роль сенситивных периодов развития; совместную деятельность и общение; ведущую деятельность и законы ее смены; определение зоны ближайшего развития; амплификацию (расширение) детского развития; непреходящую ценность всех этапов детского развития; единство аффекта и интеллекта (принцип активного деятеля); опосредствующую роль знаково-символических структур; интериоризацию и экстериоризацию и неравномерность (гетерохронность) развития [77, с. 246-252].

§ 2. Основные направления обучения в современном образовании

Общепсихологическая основа формирования направлений обучения

Образовательный процесс, начиная со второй половины XVIII в., становится объектом теоретического, не только педагогического, но и психологического осмысления. Естественно, что этот процесс интерпретировался до второго этапа развития педагогической психологии в контексте доминирующих в этот период психологических теорий, положения которых соотносились с процессом научения. Процесс научения трактовался в категориях и понятиях этих теорий. Напомним, что до конца прошлого столетия господствовала ассоциативная теория, в начале XX в. сразу две теории — бихевиоризм и гештальтпсихология — сформулировали основные положения обучения. И только на третьем этапе развития педагогической психологии, во второй половине XX столетия возникли самостоятельные теории

или, точнее, направления обучения. Рассмотрим сначала те общепсихологические положения ассоциативной, бихевиористской и гештальтпсихологической теорий обучения (научения) и развития, которые оказали значительное влияние на общую теорию обучения.

Мысль об ассоциации как возможном механизме образования явлений психики была впервые высказана Дж. Локком (1632—1704), хотя само понятие ассоциации, ее видов, особенностей было введено еще Аристотелем. Заслуга ясного изложения основного принципа будущей школы, по которому все объясняется первичными ощущениями и ассоциацией вызываемых ими представлений или идей, принадлежит Д. Гартли (1747). Д. Гартли исходил из материалистического представления о том, что внешнее воздействие вызывает ответное действие нервной ткани, в которой возникают большие и малые вибрации. По Д. Гартли, *«однажды возникнув, малые вибрации сохраняются и накапливаются, образуя «орган», который опосредует последующие реакции на*

новые внешние влияния. Благодаря этому организм... становится обучающейся системой, имеющей соответствующую историю. Основа обучаемости — память. Она для Гартли общее фундаментальное свойство нервной организации» [244, с. 133]. Отметим большую роль памяти, по Д. Гартли, в обучении.

Причины образования ассоциаций представлений или идей в дальнейшем рассматривались Дж. Ст. Миллем, который утверждал, что *«наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации»*³. Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, ассоциации по смежности (совпадение по месту или времени), причинно-следственные ассоциации и др.) и вторичных законов их образования, к числу которых отнесены «длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени», привели исследователей к выводу, что эти законы являются не чем иным, как «перечнем условий лучшего запоминания» (М.С.Роговин). Соответственно запоминание определялось действием законов ассоциации.

Следует отметить, что ассоциативная психология рассматривала и мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти. По свидетельству исследователей проблемы мышления, *«вопрос о репродукции идей был одним из центральных вопросов ассоциативной теории мышления, поскольку движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти»* [37, с. 41]. Так же, как и при рассмотрении памяти, одним из основных законов репродуктивного мышления оставался закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения (хотя сфера его применения несколько менялась). Несомненно, что утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого в это время педагогами требования заучивать материал путем многократного, механического повторения.

Экспериментальные данные Г. Эббингауза одновременно характеризовали способность человека как запоминать, так и заучивать материал, что впоследствии позволило исследователям тесно сблизить два понятия — «память» и «научение» (как приобретение и сохранение какого-либо навыка или системы навыков). В дальнейшем в работах бихевиористов происходит и полное слияние этих понятий. В конце XIX в. Э. Торндайком, ярким представителем экспериментальной сравнительной психологии, была выдвинута одна из основополагающих теорий научения того времени — *теория проб и ошибок* [252; см. также 245, с. 336-343]. Суть ее заключается в том, что животное (Э. Торндайк проводил эксперименты на кошках) в результате многократных проб и ошибок случайно находит ту из имеющихся у него реакций, которая соответствует раздражителю — стимулу. Такое совпадение вызывает удовлетворение, что подкрепляет данную реакцию и связывает ее со стимулом. Если повторится подобный стимул, то повторится и реакция. В этом заключается первый и основной закон Э. Торндайка — закон эффекта. Второй закон — закон упражнения — заключается в том, что реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия. Согласно третьему закону научения — закону готовности, реакция животного зависит от его подготовленности к данному действию. Как утверждал Э. Торндайк, *«только голодная кошка, будет искать пищу»*. Разрабатывая свою теорию, Э. Торндайк впоследствии определил еще несколько факторов научения, из которых особенную роль играет фактор «идентичных элементов». В последующем развитии теории научения этот фактор соотносится с принципом переноса навыка. Так, Э. Торндайк считал, что такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. Дальнейшие исследования Э. Торндайка привели к некоторому изменению второго закона, особенно применительно к описанию научения человека. Э. Торндайк ввел понятие знания результатов как еще одной закономерности научения, поскольку, по его утверждению, *«практика без знания результатов, как бы она ни была длительна, — бесполезна»*. В то же время знание результатов рассматривается Э. Торндайком как сопутствующий момент действия закона эффекта, усиливающий прочность образовавшейся связи между стимулом и реакцией. Работы Э. Торндайка, ассоциативные по существу и бихевиористичные по методу и подходу, оказали значительное влияние на теоретическое осмысление образовательного процесса.

Критический анализ теории проб и ошибок был дан одним из представителей гештальтпсихологии К.

³ Рибо Т. Современная английская психология. М., 1881. С. 49

Коффкой, работавшим в области обучения и психического развития ребенка [95]. В отличие от ассоциативной психологии для гештальтпсихологии начальным является целое, структура, гештальт, а не элементы. В основу гештальтпсихологии, как отмечают исследователи этой теории, был положен постулат, что «возникновение структуры есть организация, причем спонтанная», мгновенная организация, или, точнее, самоорганизация материала [200, с. 13]. Она возникает в процессе восприятия или припоминания в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами близости, сходства, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия, припоминания [подробнее см. 245, с. 352—366]. Соответственно первичной и первоначальной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, конфигурации, общего соотношения всех частей целого, их соотношения. Гештальтпсихологи подчеркивают, что такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения — «инсайта».

Полемизируя с Э. Торндайком относительно правомерности теории проб и ошибок, К. Коффка правильно отмечает, что многократное бессмысленное повторение может принести только вред, что необходимо сначала понять путь действия, его структуру, или гештальт, и потом уже повторять это действие. *«Утверждение, что животное обучается совершенно неосмысленно, должно быть отвергнуто»* [95, с. 117]. Еще с большим основанием должен быть отвергнут такой путь научения в целенаправленном обучении человека. Анализируя процесс обучения, К. Коффка достаточно большую роль в нем отводит подражанию. Он рассматривает две возможности его применения: либо имеет место слепое подражание без понимания, а затем — осмысление, либо же *«понимание образца предшествует подражательному действию. Исходя из имеющегося фактического материала, можно заключить, что обучение путем подражания осуществляется главным образом по второй форме»* [95, с. 204].

К. Коффка полагает, что *«...обучение путем подражания в сравнении со спонтанным обучением оказывается более легким, не говоря уже о том, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть вообще усвоены только с помощью подражания»* [95, с. 205]. Коффка уделяет большое внимание проблеме образца для подражания и подчеркивает, что ситуация обучения *«улучшается при существовании образца уже тем, что отмечается отправной пункт решения»* [95, с. 205].

При этом сам К. Коффка делает существенную оговорку, что научение не сводится только к работе памяти, оно нуждается в объяснении того, как формируется новое в этом процессе. Правильно отмечая зависимость между пониманием действия и его выполнением, К. Коффка, однако, делает слишком большой акцент на подражании, особенно при овладении речью на родном языке. Он не отмечает столь присущего ребенку речетворчества, самостоятельного выявления им самим закономерностей языка.

Возникший практически одновременно с гештальтпсихологией бихевиоризм в определенной мере наследовал философскую позицию американского функционализма У. Джемса — Дж. Дьюи, которая проявляется в прагматическом подходе к рассмотрению психики. По У. Джемсу, сознание, выражаемое в навыках, знаниях, восприятии, все время соотносится с окружающей средой, оно определяется как функционирующее состояние приспособления. Соответственно в рамках этого подхода полезны только те реакции организма, которые помогают ему приспособиться к среде.

Научно-экспериментальной базой бихевиоризма явились, с одной стороны, положения Э. Торндайка о характере научения и фактические данные Г. Эббингауза о вербальном запоминании. С другой стороны, бихевиоризм, и особенно необихевиоризм Э. Толмена, основывался на учении И.П. Павлова об условных рефлексах. Однако в силу позитивистского подхода к психике основное, центральное звено условного рефлекса было игнорировано основоположником этой психологической теории — Дж. Уотсоном. Он оставил в схеме рефлекса только крайние его члены, обозначив их «стимул» (S) и «реакция» (R). Отношение «стимул-реакция» (S→R) определяло навык как выработанную, «выученную» реакцию на определенный стимул.

Основной посылкой бихевиоризма, позволяющей его представителям переносить выводы, полученные Э. Торндайком в опытах на животных, на поведение людей, является утверждение Дж. Уотсона, что *«человек — животное, отличающееся от других животных только типом поведения, которое он проявляет... Речь — это действие, т.е. поведение. Язык — навыки, которые при закрытых губах — думание... То, что психологи называют мыслью, не что иное, как думание про себя»* [253, с. 6]. Другими словами, согласно раннему бихевиоризму, вся психическая

деятельность человека, как и животного, может быть описана в терминах «научение» и «навык». Эти два понятия — «научение» как приобретение индивидуального опыта и «навык» как упроченная связь стимула — реакции тождественны для Дж. Уотсона. Игнорирование «сознания», «мышления» Дж. Уотсон оправдывает невозможностью их объективного непосредственного изучения. Поэтому, согласно Дж. Уотсону, бихевиоризм как подлинная естественная наука может обойтись без таких умозрительных понятий, как «мозг», «ум», «сознание». Основная же задача психологии заключается в изучении поведения человека [216]. Изучение речевого поведения человека и обучение его этому поведению рассматриваются бихевиоризмом в том же контексте.

Необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла, Э. Газри, Б. Скиннера, введя понятия промежуточных переменных, познавательной (когнитивной) карты, матрицы ценностей, цели, мотивации, антиципации, управления поведением, существенно изменили общее содержание ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона. Сформировались необихевиористские теории когнитивного бихевиоризма Э. Толмена (с

центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивного бихевиоризма К. Халла (с центральной категорией мотивации, антиципации) и оперантного бихевиоризма Б. Скиннера (с центральной категорией управления) [244, с. 234—249]. Именно в необихевиоризме были уточнены законы упражнения и эффекта Э. Торндайка. Первый закон дополнялся не только действием частоты повторения, но и образованием целостной (гештальт) структуры, когнитивной карты, влияющей на эффективность научения. Закон эффекта (или подкрепления) соотносится не только с удовлетворением потребности, но и подтверждением (на основе антиципации) когнитивной карты.

С начала столетия на основе этих психологических теорий формировались определенные направления и теории обучения. Согласно одному из них, основная задача «формального» обучения — развить у ребенка способности, необходимые для того, чтобы добывать знания. Согласно другому — основная цель обучения заключается только в освоении определенной суммы знаний. Основываясь на постулате, что «ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь» [194, т. 1, с. 176], С.Л. Рубинштейн подчеркивал искусственность такого противопоставления двух направлений обучения. Он считал, что в реальном ходе обучения (через которое ребенок проходит, развиваясь) и развития (которое совершается в процессе обучения) происходит и то, и другое: и освоение определенной системы знаний, и вместе с тем развитие способностей ребенка.

При этом, согласно Н. А. Менчинской, которая наиболее полно выразила эту мысль, в основе обучения лежит механизм ассоциаций (понимаемый автором как синоним «временной связи» в условно-рефлекторной теории И.П. Павлова), включающий сложную аналитико-синтетическую деятельность. Соответственно все названные особенности образования и закрепления ассоциаций, и прежде всего их повторение, должны приниматься во внимание педагогом при организации обучения. Учет особенностей аналитико-синтетической деятельности обучающихся, упрочение ассоциативных связей до сих пор являются значимыми требованиями обучения.

С середины столетия направления обучения поляризуются вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования у учащихся способности «добывать» знания самостоятельно. При этом, конечно, ни одно из направлений в настоящее время не представлено в чистом виде, одно включает элементы другого. Однако необходимым требованием для каждого из них является воспитывающий, развивающий характер обучение и активность субъекта научения.

Основные направления современного обучения

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих оснований.

1. По основанию **непосредственности** (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучающегося могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй — создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию принципа **сознательности** (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с характером освоения опыта. Это, например, интуитивное освоение ребенком родного языка, определенное Л.С. Выготским как путь «снизу-вверх» (сюда относится и возникшее в середине 60-х годов суггестопедическое

направление Г.К. Лозанова), и обучение, основанное на принципе сознательности.

При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, очень важен ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если обучающимся осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, «сообщающего, догматического», по Н.Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер).

3. По основанию **наличия управления** образовательным процессом обучение может быть разделено на а) не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и б) рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4. По основанию **взаимосвязи образования и культуры** могут быть разграничены: а) обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и б) обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию **связи обучения с будущей деятельностью** может быть выделено знаково-контекстное, или контекстное, обучение (А.А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По основанию **способа организации обучения** выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными основаниями традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения — знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования — без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее определение, а не оценочное по типу «хорошо» — «плохо». Традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реализация которых определяется множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся. Как показано в исследованиях М.К. Кабардова, люди, характеризующиеся аналитическим типом интеллектуальной деятельности, — «мыслители» — способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых.

В образовании наряду с традиционным обучением сформировались и другие направления: проблемное обучение; программированное обучение; обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); алгоритмизированное обучение (Л.Н. Ланда); развивающее обучение по знаково-контекстному типу (А.А. Вербицкий), проектное обучение и др. В настоящее время, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать преимущества того или иного его направления для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения, сообразно с возможностями и индивидуально-психологическими особенностями как обучающихся, так и самого педагога. В общем виде многосторонность обучения представлена В. Оконем [152, с. 217] совокупностями различных его состав-

Многосторонность обучения, по В. Оконю

Способ учения	Метод преподавания	Составные части содержания	Позиция (ученика)	Стратегия деятельности
Усвоение	Подающий	Описательные	Рецептивная	Информационная
Открытие	Проблемный	Объясняющие	Исследовательская	Проблемная
Переживание	Экспонирующий	Оценивающие	Аффективная	Эмоциональная
Деятельность	Практический	Нормативные	Активная	Оперативная

ляющих: способов учения, методов преподавания и т.д. Каждая такая совокупность определяет направление обучения.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.). Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. Проблемные ситуации дифференцируются А.М. Матюшкиным [134] по критериям: 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия); 2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему, и 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. Этот процесс разворачивается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта (по С.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий для решения проблемы он осуществляет. В.А. Крутецкий [96, с. 185] предложил схему уровней проблемности обучения в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика.

Возникновение **программированного обучения** связано с именем Б.Ф. Скиннера, который в 1954 г. призвал педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом. Категория управления рассматривается в качестве центральной для программирования: «Истинная проблема заключается в том, чтобы на всех ступенях образования обучение было с хорошим

управлением,

Схема уровней проблемности обучения, по В.А. Крутецкому

Уровень	Количество звеньев, сохраняемых за учителем	Количество звеньев, передаваемых ученику	Что делает учитель	Что делает ученик
0 (традиционный)	3	-	Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему	Запоминает решение проблемы
1	2	1	Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
II	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему, решает проблему
III	-	3	Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему

включая и начальную школу и даже дошкольные учреждения» [208, с. 7].

В основе программированного обучения лежат общие (В.П. Беспалко) и частные дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. I Эти принципы реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения — обучающей программы, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. Для программированного обучения существенно наличие «дидактической машины» (или программированного учебника). В этом обучении в определенной мере реализуется индивидуальный подход как учет характера освоения обучающимся программы. Однако главным остается то, что процесс усвоения, выработки умения управляется программой.

Различают три основные формы программирования: линейное, разветвленное и смешанное. В основе хронологически первой формы программирования — линейной, по Б.Ф. Скиннеру, лежит бихевиористское понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося в этой форме обучения подкрепляется, что служит сигналом к дальнейшему выполнению программы. Как свидетельствует В. Оконь [152, с. 241], линейная программа, в понимании Скиннера, характеризуется следующим:

- дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами (steps), которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом (step by step);
- вопросы или пробелы, содержащиеся в отдельных рамках (frame) программы, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию;
- в ходе обучения учащихся сразу же информируют, правильны или ошибочны их ответы;
- все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном для него темпе;
- значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается;
- во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы [152, с. 241].

Разветвленное программирование (Н. Кроудер) отличается от линейного множественностью (и многократностью) выбора шага. Оно ориентировано не столько на безошибочность действия, сколько на уяснение учителем (да и самим обучающимся) причины, которая может вызвать ошибку. Соответственно разветвленное программирование требует умственного усилия от обучающегося, по сути, оно является «управлением процессом мышления» (В. Оконь). Подтверждением правильности ответа является в этой форме программирования обратная связь, а не только положительное подкрепление (по закону эффекта). Разветвленная программа может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к нему. Предлагаемые в «рамках» развернутые ответы либо здесь же оцениваются как правильные, либо отклоняются, и в том и в другом случае сопровождаются полной аргументацией. Если ответ неправилен, то обучающемуся предлагается вернуться к исходному тексту, подумать и найти другое решение. Если ответ

правильный, то далее предлагаются уже по тексту ответа следующие вопросы и т.д. Как отмечает В. Оконь [152, с. 244], вопросы, в понимании Кроудера, имеют целью:

а) проверку того, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке; б) в случае отрицательного ответа отсылку учащегося к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;

в) закрепление основной информации с помощью рациональных упражнений;

г) увеличение усилий учащегося и одновременную ликвидацию механического обучения через многократное повторение информации;

д) формирование требуемой мотивации учащегося. Разветвленная программа полнее, чем линейная, учитывает

особенности научения человека (мотивацию, осмысленность, влияние темпа продвижения). Смешанное программирование и другие его формы в целом близки к рассмотренным выше.

Программированное обучение в конце 60-х и начале 70-х годов получило новое развитие в работах Л.Н. Ланды [102], который предложил *алгоритмизировать* этот процесс.

1. Выделив согласованное определение, найдите определяемое слово и посмотрите, чем оно выражено

Алгоритм, по Л.Н. Ланде, есть правило (обратное утверждение неправомерно), предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые в силу их простоты однозначно понимаются, исполняются всеми. Алгоритм — это система указаний (предписаний) об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить. Алгоритмический процесс — это система действий (операций) с объектом, он *«есть не что иное, как последовательное и упорядоченное выделение в том или ином объекте определенных его элементов»* [44, с. 14]. Одним из преимуществ алгоритмизации обучения является возможность формализации и модельного представления этого процесса.

Ниже приводится пример предписания — алгоритма как модели процесса решения задачи (на примере расстановки знаков препинания в предложении), по Л.Н. Ланде [44, с. 31-32].

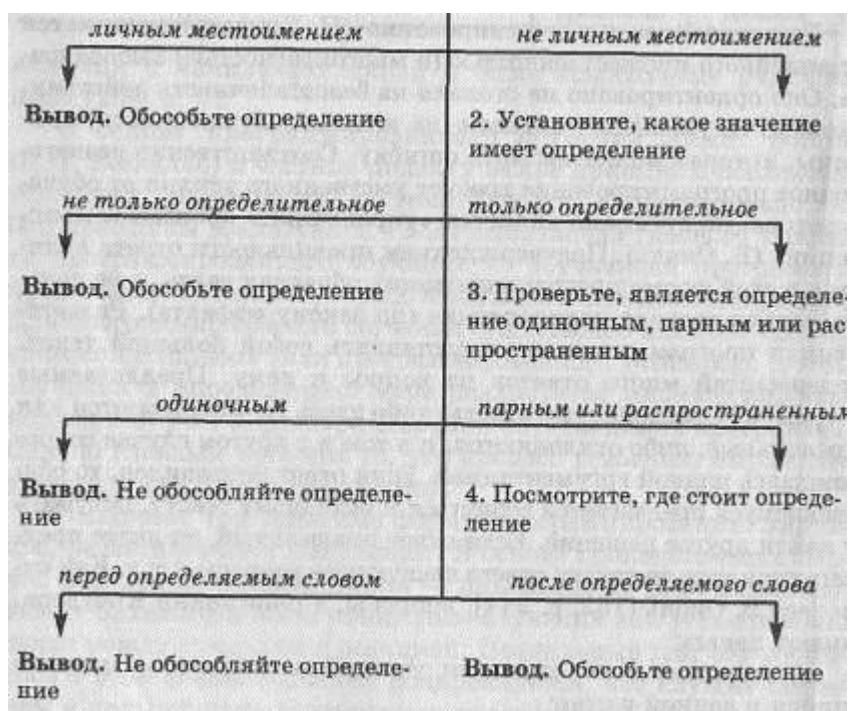
Преимущества управления, программирования в образовательном процессе наиболее полно и теоретически обоснованно представлены в направлении обучения, основанном на психологической теории *поэтапного формирования умственных действий* [50]. П.Я. Гальперин, поставив задачу *«приоткрытия тай-, ны возникновения психического процесса»* [51], т.е. того, как может материальное, предметное преобразоваться в идеальное, психическое, разработал целостную схему этого преобразования. Совместно с Н.Ф. Талызиной эта теория была реализована на практике в процессе обучения [208]. Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым [208, с. 59—63]:

— всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее; сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая (Л.С. Выготский);

— психика (сознание) и деятельность суть единство, а не тождество (С. Л. Рубинштейн): психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом);

— психическая, внутренняя деятельность имеет же структуру, что и внешняя, предметная (А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина);

— психическое развитие имеет социальную природу. *«Развитие человеческих индивидов пошло не путем развертывания внутреннего наследственно заложенного видовым опытом, а путем усвоения внешнего общественного опыта, закреплен-*



ного в средствах производства, в языке» (А.Н. Леонтьев) [208, с. 60];

— деятельностная природа психического, образа «*позволяет рассматривать в качестве его единицы действие. ...Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются*» [208, с. 63].

П.Я. Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок. П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия: его понимание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ориентировки и названа ориентировочной, вторая — исполнительная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее и «управляющей инстанцией», позднее он назовет ее «штурманской картой». В результате проведенных П.Я. Гальпериным и его учениками исследований было установлено, что:

«...а. *Вместе с действиями формируются чувственные образы и понятия о предметах этих действий. Формирование действий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того же процесса. Более того, схемы действий и схемы предметов могут в значительной мере замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозначать определенные способы действия, а за каждым звеном действия предполагаются определенные свойства его предмета.*

б. *Умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия.*

в. *Действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части. В этом последнем случае исполнительная часть действия остается в материальном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в конечном счете превращается в двигательный навык.*

г. *Перенос действия в идеальный, в частности в умственный план, совершается путем отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы действия.*

д. *Перенос действия в умственный план, его интериоризация составляют только одну линию его изменений. Другие, неизбежные и не менее важные линии составляют изменения: полноты звеньев действия, меры их дифференцировки, меры овладения ими, темпа, ритма и силовых показателей. Эти изменения обуславливают, во-первых, смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые качества действия. Первые из этих изменений ведут к преобразованию идеально выполняемого действия в нечто, что в самонаблюдении открывается как психический процесс; вторые позволяют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность и т.д.» [51, с. 17].*

Основной характеристикой выполняемых действий П.Я. Гальперин считал *разумность*. По сравнению с традиционным обучением по типу проб и ошибок, П.Я. Гальперин обосновал преимущества второго и особенно третьего типа учения, где реализуется полная ориентировочная основа действия обучающегося.

Данная теория явилась фундаментом разработанного Н.Ф. Талызиной программирования учебного процесса как программы управления им с позиции теории управления и на основе теории П.Я. Гальперина о планомерном формировании умственных действий Н.Ф. Талызина разрабатывает основные элементы нового направления программирования учебного процесса. Его цель — определение исходного уровня познавательной деятельности обучающихся; определение новых формируемых познавательных действий; определение содержания обучения как системы умственных действий; определение средств, т.е. действий как обобщенных средств усвоения широкого круга знаний по третьему типу ориентировки; определение пяти основных этапов усвоения, на каждом из которых к действиям предъявляются свои требования; разработка алгоритма (системы предписаний) действий; обратная связь и обеспечение на ее основе регуляции процесса научения [208, с. 79-106].

Существенными для реализации этого направления программирования являются общие характеристики действий: по форме (материальная, внешнеречевая, речь «про себя», умственная); по степени обобщенности; мере развернутости; мере освоения действия и по тому, дается ли оно в готовом виде или осваивается самостоятельно. В действии выделяются ориентировочные, исполнительные и контрольные функции. Согласно Н.Ф. Талызиной, «любое действие человека представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую «управляющий орган» (ориентировочная часть действия), исполнительный, «рабочий орган» (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия)» [208, с. 66]. Центральным звеном формирования умственных действий является его ориентировочная основа, характеризуемая полнотой, обобщенностью и степенью самостоятельного освоения действий. Третий тип ориентировочной основы действий, отличаясь оптимумом полноты, обобщенности, самостоятельности, обеспечивает наивысшую эффективность формирования умственных действий. Соотнося между собой существующие подходы к обучению, Н.Ф. Талызина отмечает, что по сравнению с бихевиористской теорией программирования теория поэтапного формирования умственных действий «программирует и строит наиболее рациональную структуру (систему познавательных действий)». Это подлинное управление развитием человека. В то же время, как считает С.Д.Смирнов, эта теория служит примером «последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению» [202, с. 59].

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время *знаково-контекстное*, или *контекстное*, обучение. В этом обучении информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. По А.А. Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. Как известно, деловая игра представляет собой достаточно распространенную, многовариантную форму современного вузовского и поствузовского образования. Существуют инновационные, позиционные игры (А.А. Тюков); организационно-обучающие игры (С.Д. Неверкович); обучающие игры (В.С. Лазарев); организационно-мыслительные игры (О.С. Анисимов); организационно-деятельностные игры (Ю.В. Громыко) и др. В концепции А.А. Вербицкого и его последователей деловая игра является обучающей. Это форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность..., несущую в себе черты как учения, так и труда» [42, с. 129]. Деловая игра — это форма активного деятельностного обучения. Она предполагает определение целей (собственно игровые и педагогические: дидактические и воспитательные), содержание игры и наличие игровой и имитационной моделей (А.А. Вербицкий, Н. В. Борисова). Имитационная модель, в которой отражен дидактически обработанный (обобщение, упрощение, проблематизация) фрагмент профессиональной реальности, является предметной основой квазипрофессиональной деятельности студентов. Игровая модель имеет собственную структуру [42, с. 159], которая приводится ниже.

Структура игровой модели

Элементы игровой модели	Конструктивные приемы
Цели игры	Формулирование игровых целей
Сценарий игры	Создание «катастроф» Задание поведенческих противоречий Сжатие или растяжение игрового времени по отношению к реальному времени протекания процесса в объекте имитации Повышение импровизационное™ игры
Комплект ролей и функций игроков	Введение противоположных по интересам ролей Введение двойных ролей (смена ролей в процессе игры) Создание портрета роли Градации роли по оттенкам Введение персонажа Икс в игру Конструирование игровых прав и обязанностей игроков

Правила игры	Конструирование игровых правил (в дополнение к реальным)
Комплект игровой документации	Игровая «упаковка» документации Создание опознавательных знаков, символов, эмблем Оформление материалов игры с использованием графики
Система оценивания	Система критериев, баллов, визуальное представление результатов оценивания

Данное направление обучения, реализуя принципы системности, активности, выполняет основное назначение высшего образования — глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов.

Рассмотренные направления современного образования: традиционное, проблемное, программированное (на бихевиористской основе и на фундаменте теории поэтапного формирования умственных действий), алгоритмизация обучения, знаково-контекстное обучение достаточно редко реализуются в «чистом» виде, в первоначальном варианте. Каждое из них включает элементы другого. Так, обучение на основе теории поэтапного формирования умственных действий и знаково-контекстное обучение включают проблемность, проблемные задачи; традиционное обучение включает элементы контекстного и т.д.

Теоретически обоснованное соединение этих направлений обучения может действительно реализовать творческое использование основных характеристик образовательного процесса: его управляемость, соотнесенность с психологическими особенностями освоения, в частности, с особенностями мыслительной деятельности обучающегося, программируемость, активность, самостоятельность и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

§ 3. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса

Общее определение подхода к обучению

При анализе учебного процесса категория «подход» традиционно рассматривается с позиции обучающегося, т.е. учителя, преподавателя. В этом контексте личностно-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов [75], разрабатывался преимущественно как субъектно ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Основываясь на определении учебной деятельности Д.Б.Эльконина [236], согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: *с позиции педагога и с позиции ученика*. Такая постановка вопроса «встречается» с результатами многолетних исследований (И. С. Якиманская, А. К. Маркова, А. Б. Орлов и др.), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д.

По своему определению термин «подход к обучению» многозначен. Это а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия «стратегия обучения» — он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода

Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно ориентированным (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др.)

подходом. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они *«производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями»* [235, с. 26]. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, *«в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимно->действуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности»* [194, т. II, с. 102]. Личностный подход, по К.К.Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей [174].

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отразить наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока, занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником, студентом. Адресованные ученику, студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым,

Как подчеркивает А.К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

Существенно подчеркнуть, что в своем личностном компоненте этот подход может быть соотнесен с формируемым на основе гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса подходе, центрированном на ученике — *student-centred approach*. В современных отечественных работах (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного обучения. Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности ученика, который *«изначально является субъектом познания»* (И.С. Якиманская), предполагая специальную организацию его учебной деятельности. Поэтому точнее личностно-ориентированный подход соотнести с более общим личностно-деятельностным подходом, ибо организация учебной деятельности обучающегося, взаимодействие с ним — самостоятельная проблема. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, *«сделать личностный аспект единственным — значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности»* и тем более, добавим, деятельности и поведения человека в целом. Соответственно в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода должен выступить его деятельностный компонент. Хотя, естественно, такое их разграничение условно и может быть проведено только теоретически. Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе к обучению, необходимо подчеркнуть, что оба его компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например общением, определяет его личностное развитие.

Деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода

Деятельностный компонент также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане — положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервег) и активной сти обучаемого (И. Песталоцци, А. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.); в общепсихологическом — теорию деятельности А.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредствования (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И.И. Ильясов).

Рассмотрим подробнее саму категорию «деятельность» как основу деятельностного компонента в личностно-деятельностном подходе.

Общая характеристика деятельности

Категория деятельности для данного рассмотрения является одной из основных. В ее контексте в учебнике интерпретируются: обучающий (педагог) и обучающийся (ученик) как субъекты педагогической и учебной деятельности, овладение учебным материалом как учебная деятельность и т.д. В силу этого необходимо несколько подробнее рассмотреть основные положения общей теории деятельности, сформулированные в философии (Гегель, Фейербах, Маркс) и в общей психологии (М.Я. Басову С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Основные положения этой теории важны еще и потому, что она является отправной точкой формирования рассматриваемого здесь личностно-деятельностного подхода к обучению в соотнесении с проводимым далее (см. ч. IV и V) анализом предметного и структурного содержания учебной и педагогической деятельности.

Понятие деятельности как научное было введено в философскую мысль в XVIII столетии И. Кантом, но только в методологии XIX в., начиная с работ Г. Гегеля, Л. Фейербаха, а также с анализа этих работ, проведенного К. Марксом (например, в «Тезисах о Фейербахе»), было дано собственно содержательное, полное толкование деятельности как категории. Оно и рассматривается сейчас в качестве методологической основы психологической интерпретации этой категории. В то же время необходимо обратить внимание на то, что сама категория деятельности все еще слабо разработана. *«Ни в психологии, ни в философии не существует четких и дифференцированных определений деятельности. Это понятие употребляется учеными в самых различных значениях»* [14, с. 57].

Напомним, что в диалектико-материалистическом понимании деятельности (хотя существуют и другие ее интерпретации, например субъективно и объективно идеалистические) прежде всего утверждается ее предметный характер, единство предметного и чувственного в деятельности. В таком понимании деятельность совершается определенным человеком — субъектом или совокупностью субъектов или определенной человеческой общностью. Наличие субъекта деятельности, «деятеля» очень существенно для психологической интерпретации этого явления. Человек как субъект деятельности планирует, организует, направляет, корригирует ее. В то же время сама деятельность формирует человека как ее субъекта, как личность. Такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства сознания и деятельности, по С.Л. Рубинштейну. Субъектность деятельности (в общем контексте феномена субъектности в трактовке В.И. Слободчикова, А.В. Петровского) рассматривается в качестве одной из ее основных характеристик (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский, В.В. Давыдов и др.). По определению А.Г. Асмолова, *«деятельность представляет собой динамическую саморазвертывающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности»* [18, с. 90].

В философской концепции деятельности (Гегель, Маркс, Ильенков, Юдин и др.) рассматриваются две ее стороны: «опредмечивание» и «распредмечивание», выражающие собой противоположность, единство и взаимопроникновение разных сторон человеческой предметной деятельности. При опредмечивании человеческие способности переходят в предмет и воплощаются в нем. Благодаря этому предмет становится социальным, культурным или человеческим, по К. Марксу. Опредмечиваясь, сущностные человеческие силы переходят в объекты, в явления культуры. Затем в последующей деятельности происходит их распрепредмечивание, т.е. раскрытие сущностных человеческих сил, вычерпывание их из предметов, из явлений, объектов, в данном случае — объектов самой деятельности. Так, в познавательной деятельности распрепредмечивание в основном предназначено для последующего опредмечивания. Трудовая производственная деятельность характеризуется преимущественно опредмечиванием (через предшествующее ему распрепредмечивание). Общественно-коммуникативная деятельность, определяемая совместной деятельностью как минимум двух человек, реализует внутреннее единство отношений опредмечивания и распрепредмечивания. Так, в вербальном общении, являющемся формой реализации общественно-коммуникативной деятельности, говорение реализует опредмечивание смысла для его распрепредмечивания слушателем, тогда как в процессе слушания осуществляется распрепредмечивание, раскрытие этого смысла, смыслового содержания текста для последующего его опредмечивания.

Существенно отметить, что эта характеристика может рассматриваться как основа коммуникативного процесса. Коммуникация — это направленная связь субъекта с окружающей действительностью при опредмечивании и распрепредмечивании; материальными носителями информации в коммуникативных процессах выступают определенные предметно-знаковые системы (К.К. Платонов, Н.М. Тавер) как опредмеченная деятельность передающей системы; информация вновь воссоздается в процессах распрепредмечивающей деятельности приемника при условии, что он обладает соответствующим кодом. Понимание сущности и взаимопереходов процессов опредмечивания и распрепредмечивания является стержневым для анализа человеческой деятельности.

Приводимая нами трактовка этой категории основывается на теории деятельности А.Н. Леонтьева и его понимании генезиса, содержания и структуры этой категории. В разработанной А.Н. Леонтьевым концепции развития психики категория «деятельность» занимает важное место и лежит в основе определения сущности активности человека (М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим

миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн). Потребность есть предпосылка, энергетический источник деятельности. Однако сама по себе потребность не определяет деятельность — ее определяет то, на что она направлена, т.е. ее предмет. *«Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем»* [111, с. 251]. Так, деятельность композитора направлена на создание музыкального произведения; деятельность шлифовщика или фрезеровщика — на придание обрабатываемой детали необходимых форм, профилей, характеристик; деятельность педагога — на передачу социокультурного опыта, организацию усвоения учащимися сообщаемых сведений и т.д. Деятельность ученика направлена на освоение этого опыта. Другими словами, деятельность определяет то, на что направлена вызвавшая ее потребность, т.е. ее предмет. **Предметность** деятельности соответственно является одной из основных ее характеристик. По предмету деятельности различают и называют ее виды, например педагогическая, конструкторская и т.д. Предмет — один из основных элементов психологического (предметного) содержания деятельности, в которое кроме него входят средства, способы, продукт и результат. Подробно психологическое содержание и структура деятельности будут рассмотрены на примере учебной и педагогической деятельности.

Существенной характеристикой деятельности является ее **мотивированность**, при рассмотрении которой обращает на себя внимание прежде всего начальный момент деятельности, т.е. ее предпосылка — потребность, нашедшая себя в предмете. *«Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее»* [111, с. 251]. *«Итак, понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает»* [112, с. 153]. При этом, если потребность, например, познавательная, «находит» себя в таком предмете, как захватывающее содержание книги, то эта нашедшая себя в предмете потребность, или «опредмеченная потребность», становится внутренним мотивом деятельности. Внутренний мотив входит в саму структуру деятельности. Здесь важно соотнести это определение с пониманием мотива деятельности С.Л. Рубинштейном: *«Всякое действие исходит из мотива, т.е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида»* [193, с. 187—188]. В этом определении существен фактор переживания, который может сопровождать «встречу» потребности с предметом, но может и отсутствовать как осознаваемое побуждение.

Наряду с внутренними мотивами деятельность побуждается и внешними — широкими социальными или узколичными, по Л.И. Божович [28, 29]. Например, мотивы престижности учебы в данной школе, лицее, гимназии, мотивы собственного роста, долга и т.д. — внешние по отношению к самой учебной деятельности школьника. При этом они могут быть не только «знаемыми, понимаемыми», но и «реально действующими». Однако, являясь сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение школьника в учебную деятельность, направленную на усвоение учебного материала. Они не определяют принятия школьником учебной задачи. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные мотивы. Внешние «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся «действенными», подчеркивал А.Н. Леонтьев. Ученик готовит урок, поскольку знает, что это требование школы (точнее, принятой им социальной роли ученика). Но вот он несколько раз переделывает домашнее задание, пишет аккуратнее, объясняя родителям, что хочет получить «отлично» или порадовать их, или учителя. Наконец наступает момент, когда он говорит, что переделывает работу потому, что нашел более интересное решение задачи. Это победа высокого, подлинного, внутреннего, направленного на процесс, реально действующего познавательного мотива. Соответственно вслед за А.Н. Леонтьевым будем называть деятельностью *«такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности», «...процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т.е. "мотивом"»* | [111, с. 288]. Такое определение деятельности означает, что она? всегда предметна и мотивирована — непредметной, немотивированной деятельности как активного целенаправленного процесс; са не существует. И если предмет деятельности это то, на что она' направлена, то определение мотива — это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность.

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее **целенаправленность** или **целенаправленность**. Цель, деятельности, точнее, действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направляющее начало. В общеметодологическом; плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств.

В самом общем смысле *«...цель есть, вообще говоря, не что' иное, как волевое представление — представление, которое не должно остаться представлением или мыслью и которое я поэтому реализую, то есть осуществляю при посредстве инструментов своего тела...»*. Прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, человек, как отмечал Л. Фейербах, *«имеет в голове идею, образ, согласно которому он строит, который он осуществляет...»* [218, с. 629]. Цель, план, предвидение результатов будущего действия отличают специфическую форму взаимодействия именно человека с окружающей действительностью, ибо *«человек приводит в действие свои и другие естественные силы как причину,*

которая должна осуществить следствие или цель, которые уже в начале процесса имелись в представлении, т.е. идеально, в виде формы или образа вещи» (И. Элез). Напомним, что различие между деятельностью самой искусной пчелы и посредственного архитектора проходит по критерию наличия цели как будущего результата действия у человека. При этом, как известно, формирование и осуществление сознательных целей деятельности, поведения находятся в неразрывном единстве с формированием средств и способов деятельности, органом которой прежде всего послужила рука, а затем и речевые органы.

Психологически, согласно А.Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности, ибо «...сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту» [111, с. 231]. Таким образом, цель деятельности оказывается связанной и с ее мотивами. Эта связь возникает в деятельности человека как отношение ее мотива к цели. Однако, прежде чем рассматривать это отношение, отметим еще одну характеристику деятельности — ее *осознанность*. Осознанность может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) или к содержанию, процессу деятельности. Так, «...каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т.е. неявное знание субъекта о себе самом. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, т.е. перевести самосознание в рефлексию. В этом случае субъект анализирует собственные переживания, наблюдает поток своей психической жизни, пытается выяснить характер своего «Я» и т.д. ...Каждый акт рефлексии — это акт осмысления, понимания» [105, с. 259].

Применительно к осознанию содержания деятельности А.Н. Леонтьев разграничивает понятия «актуально осознаваемого» и «лишь оказывающегося» в сознании. Для анализа этой особенности любой деятельности, и учебной деятельности в частности, существенно положение, что актуально осознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т.е. занимает структурное место не-1 посредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности. Приведенная трактовка осознанности деятельности чрезвычайно значима для анализа учебной деятельности школьника. Например, ученик младших классов по уровню своего развития не всегда может рефлексировать и актуально осознавать содержание учебного предмета как цель своей деятельности. Значит, одна из задач учителя — создание условий постепенного формирования такой цели у ученика.

В деятельности выделяют ее внутреннюю структуру, или строение, где действие выступает как единица деятельности, ее клеточка, а операции — суть способы реализации действия. Действие как морфологическая единица деятельности может становиться самостоятельной деятельностью и, наоборот, превращаться в операцию. Согласно А.Н. Леонтьеву, действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую оно включено.

На широко известном примере чтения учащимся книги А.Н. Леонтьев показывает разницу между деятельностью и действием. Так, если учащийся читает книгу для того, чтобы удовлетворить свою потребность, узнать что-то новое, «понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге», то такой процесс может быть назван в указанном выше строгом смысле этого слова деятельностью. Она направлена на содержание книги. Именно содержание побудило к чтению книги, оно было внутренним мотивом этой деятельности. Когда учащегося отвлекают от деятельности, он испытывает отрицательные эмоции, он прерывает деятельность нехотя, без удовольствия. Другое дело, когда ученик читает книгу только для того, чтобы, например, сдать экзамен. В этом случае предмет этого процесса — смысловое содержание книги и его мотив — «сдать экзамен» не совпадают. Следовательно, такой процесс может характеризоваться только как совокупность действий. Если ученика отвлекают от такого чтения, он, как правило, испытывает облегчение, что также является показателем отсутствия деятельности.

В этом случае чтение книги, когда оно продолжается только до тех пор, пока ученик осознает его необходимость для подготовки к экзамену, является именно действием. Ведь то, на что оно само по себе направлено (овладение содержанием книги), не является его мотивом. Не это заставляет школьника читать, а необходимость сдать экзамен, подчеркивает А.Н. Леонтьев. Когда непосредственная цель действия (его предмет), например содержательный ответ ученика на вопросы учителя, совпадает с мотивом, с потребностью самого ученика поделиться своей мыслью с учителем (а учитель сможет удовлетворить эту потребность), то это действие ответа перерождается в деятельность развернутого личностно-значимого, мотивированного высказывания. Это именно те условия, которые служат наилучшей предпосылкой отработки этого действия и в конкретном примере формирования коммуникативной деятельности чтения.

Важно также отметить мысль А.Н. Леонтьева, что человек осознанно вкладывает определенный смысл в выполнение каждого действия и соотносит его с мотивом деятельности. «Итак, всякое сознательное действие формируется внутри... той или другой деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности» [111, с. 294]. В то же время отмечается, что действие может, а в процессе обучения часто должно стать сознательной операцией. Всякая сознательная операция «впервые формируется как действие», она превращается в таковую из него. Так, сознательное отрабатываемое учащимися фонетическое действие постановки произношения звука иностранного языка превращается в «сознательную» операцию, когда этот звук входит в состав слова, тем более фразы. Операция становится способом выполнения действия произнесения целого слова, фразы, в разных условиях переходя на уровень фонового автоматизма, по Н.А. Бернштейну.

Интерпретируя и детализируя эту схему, В.П. Зинченко и В.М. Мунипов отмечают, что действие — это процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели (А.Н. Леонтьев). Помимо интенционального (и идеального) аспекта, действие имеет и операциональный аспект, который определяется не целью самой по себе, а функционально значимыми, свойствами реальности. Понятие функционально значимых свойств включает условия и предметные свойства реальности. Поэтому авторы предлагают еще точнее детализировать схему функциональной структуры деятельности, вводя в нее более мелкое понятие, чем «операция», а именно — функционального блока.

Все рассмотренное подчеркивает, с одной стороны, большую смысловую емкость категории «деятельность» в таких ее характеристиках, как субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность, а с другой — ее большую функциональную объяснительную силу благодаря компонентам ее психологического содержания (предмет, средства, способности, продукт, результат) и внешней структуры, включающей действия, операции.

Личностно-деятельностный подход с позиции педагога

В самой общей форме личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов (и особенно личностного) означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в «*общем контексте его, жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла обучения, для развития творческого потенциала личности*» [98, с. 9]. Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как, сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов объекта обучения только как совокупности усваиваемых знаний.

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию, этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.). Естественно, что при личности на деятельностном подходе педагогу предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучающимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

В связи с тем, что всякая деятельность, и учебная также, предпосылается потребностью, для учителя, преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход, основным и первостепенным вопросом является формирование не только коммуникативной и учебно-познавательной потребности учеников, студентов в общении с ним, но и их собственной учебной потребности в выработке ими обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных умений во всех видах изучаемой деятельности.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия учителя, преподавателя и учеников, студентов. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия $S — O$, где S — учитель, преподаватель — субъект педагогического воздействия и управления, а O — ученик, студент — объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя, преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом учителем, преподавателем решении учениками, студентами учебных задач. Информационно-контролирующие функции учителя, преподавателя должны все больше уступать место собственно координационным. «*Учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником*», — подчеркивал еще Л.С. Выготский [46, с. 192].

Как отмечали авторы концепции ВНИК «Школа 88», именно «*подход к ученику как к «объекту» обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни. Таким же отчужденным от образовательного процесса оказался и учитель, лишенный возможностей самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Он утратил человеческий ориентир своей профессиональной позиции — личность ученика. По сути, и учитель, и ученик превратились в разнокалиберные «винтики» образовательной машины*» [94, с. 10—11]. Эта характеристика школьного обучения в значительной мере относится и к вузовскому.

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализоваться по схеме $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 — это учитель, преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, информативная для обучающихся содержательная личность, интересный собеседник; S_2 — это ученик, студент, общение с которым рассматривается учителем, преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Здесь же должно быть организовано учебное сотрудничество и самих обучающихся в решении

учебных задач, чтобы формировался коллективный субъект и реализовался принцип коллективной коммуникативности обучения. Этот принцип может быть соотнесен с уже реализуемым в курсовом обучении взрослых третьим принципом метода активизации резервных возможностей личности, по Г.А. Китайгородской, — принципом «индивидуального обучения через групповое» [85]. Другими словами, в учебном процессе должна работать схема «субъект» S_1 (учитель, преподаватель) $\leftrightarrow S_2+S_3+S_4+\dots+S_n$ (ученики, студенты), в результате чего образуется единый взаимодействующий коллективный, совокупный субъект (S_n).

Личностно-деятельностный подход с позиции обучающегося

Личностно-деятельностный подход к научению с позиций обучающегося (при особом учете организации субъектно-субъектного учебного взаимодействия самим педагогом) прежде всего предполагает свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнера обучения — педагога. Такой подход психологически предполагает, во-первых, обеспечение безопасности (security) личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста. Во-вторых, этот подход формирует активность самого ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных субъектно-субъектных отношений с педагогом. В-третьих, личностно-деятельностный подход к научению с позиции ученика предполагает единство внешних и внутренних мотивов: внешним является мотив достижения, а внутренним — познавательный мотив. В-четвертых, этот подход означает принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися. Это является основой развития не только чувства компетентности и аффилиации (принадлежности группе, семье, общности) как компонентов собственного достоинства (self esteem), но в значительной мере и чувства уверенности в себе как предпосылки самоактуализации. Личностно-деятельностный подход к научению с позиции обучающегося означает также наличие актуальной ситуации интернализации новых форм, правил, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности, т.е. развитие не только профессиональной компетентности ученика, но и его личности в целом. Это, в частности, означает, что на основе перехода внешнего во внутреннее у ученика, студента целенаправленно и эффективно формируется саморегуляция, самооценивание и т.д.

Все рассмотренное с очевидностью показывает, что проблема личностно-деятельностного подхода к научению (с позиции обучающегося) в дополнение к личностно-деятельностному подходу к обучению (с позиции педагога) ставит перед частными методиками преподавания целый ряд проблем: проблему изменения распространенной позиции преподавателя-информатора, источника знаний, контролера на позицию фасилитатора; проблему создания учебной ситуации раскрытия человека, снятия социальных барьеров, затрудняющих педагогическое общение, и т.д.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними.

Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации.***

Современное образование, рассматриваемое как социальный институт, система, процесс, результат, представляет собой единство обучения и воспитания, которые реализуют основные принципы смены его парадигмы с информационной, сообщающей на развивающую самостоятельную познавательную активность ученика. Направления обучения в образовательном процессе отражают поиск психолого-педагогической наукой того, как оптимизировать этот процесс, что и призван обеспечить личностно-деятельностный подход.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы основные тенденции и принципы современного образования?
2. Как связаны между собой культура и образование?
3. Чем отличаются традиционное и проблемное, программированное, алгоритмизированное обучение?
4. В чем суть контекстного обучения?
5. Что означают личностный и деятельностный компоненты в личностно-деятельностном подходе?

Литература

- Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1993.

- Зинченко В.П.** Живое знание. Самара, 1998.
- Кларин М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
- Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
- Талызина Н.Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
- Шадриков В.Д.** Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
- Якиманская И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

Глава 2. Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе

§ 1. Двустороннее единство обучения — учения в образовательном процессе

Обучение: общая характеристика

В педагогической психологии, педагогике, общей дидактике обязательно различаются две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая, воспитывающая и обучающаяся, т.е. обучение (teaching), осуществляемое педагогом, и научение (learning) в самом широком смысле слова или, точнее, учение, осуществляемое учеником.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина⁴ означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, сообщества. Отметим, что с позиции обучающегося часто фиксируется его способность к присвоению этого опыта в термине «обучаемость» и результат этого процесса в термине «обученность». Человек, занимающий позицию обучающего, — педагог. Деятельность обучения — это деятельность преподавателя, деятельность преподавания — педагогическая. При рассмотрении этой деятельности возникает целый ряд психологических вопросов: что является содержанием обучения, как соотносятся программа обучения, его содержание и методы; как в обучении реализуется его основная цель — развитие личности обучающегося, как объединяются развитие, обучение, воспитание. Согласно Л.С. Выготскому, психологическая проблема состоит в установлении внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения.

Содержание и программа обучения

Исходными для ответа на поставленные вопросы являются следующие положения, сформулированные В.В. Давыдовым [63, с. 163]:

— учебно-воспитательный процесс... осуществляется на основе усвоения... содержания системы учебных предметов;

— каждый учебный предмет представляет собой своеобразную проекцию той или иной «высокой» формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения;

— стержнем учебного предмета служит его программа, т.е. систематическое и иерархическое описание тех знаний и умений, которые подлежат усвоению;

— программа, фиксирующая содержание учебного предмета, определяет... методы преподавания, характер дидактических пособий, сроки обучения..., проектирует тот тип мышления, который формируется у школьников при усвоении ими предлагаемого материала;

— содержание учебных предметов необходимо разрабатывать в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности [63, с. 163].

Учение: общая характеристика

Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли), является научение. Научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта определяется как учение. Однако большинство исследователей этой проблемы (Й. Лингарт, И.И. Ильясев, и др.) используют понятие учения как наиболее общее для анализа и интерпретации формирования индивидуального опыта не только у человека, но и у животных. « Учение, как одна из форм деятельности организмов, по своему существу едино, но эволюционно оно разрознено и на различных ступенях эволюции имеет различные качественные особенности», — отмечает Й. Лингарт [115, с. 17].

Аспекты рассмотрения

Проблема учения является междисциплинарной; соответственно оно может рассматриваться с разных позиций, Й. Лингарт намечает следующие девять аспектов (позиций) рассмотрения [114, с. 16-31], которые могут быть при некоторой спорности их разграничения определены следующим образом.

С позиции биологии учение представляет собой адаптационный процесс, где рассматриваются

⁴ Термин «обучение» используется и в смысле дрессуры — выработки определенных рефлексов, реакций применительно к животным.

наследственность, среда, приспособление, регуляция (непосредственная, генетически обусловленная и «косвенная» от окружающей среды).

С позиции физиологии учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности (концентрации и иррадиации возбуждения и торможения, положительной и отрицательной индукции, доминанты), аналитико-синтетической деятельности мозга.

С позиции психологии учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития. Учение проявляется и ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Особое значение с этой позиции придается информационной функции знаково-символических структур, смыслообразованию, изменениям в познавательных и мотивационных структурах.

С позиции социологии учение рассматривается как фактор социализации, как условие связи индивидуального и общественного сознания. С этой позиции рассматриваются различные формы социального управления образовательными системами, в которых осуществляется учение.

С позиции аксиологии, этики учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей.

С позиции кибернетики учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов.

С позиции философии (в гносеологическом плане) учение представляет собой специфическую форму познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т.д. С логической точки зрения учение рассматривается как основа формирования логического мышления, выработки обобщенных алгоритмов. Логическое упорядочение учебного материала, оптимизация организации процесса — суть логического рассмотрения учения.

С педагогической позиции учение рассматривается в таком контексте, *«где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, долженствующих обеспечить наиболее эффективную передачу общественного опыта»* [115, с. 28]. Отмечается также важность учета дезадаптивного поведения и использование психотерапии. Педагогическая психология рассматривает учение прежде всего с позиций психологии и педагогики, но учитывает и социологическую, и кибернетическую, и философскую, и логическую позиции.

Многосторонность определения учения

Проведенный И.И. Ильясом [79, с. 5-27] системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях в то же время вскрыл и все многообразие самой интерпретации этого процесса, что прежде всего обуславливается различиями общепсихологического подхода и авторских трактовок. Согласно И.И. Ильясом, учение рассматривается как: 1) приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.А. Коменский); 2) усвоение знаний, умений и развитие — совершенствование общих познавательных процессов (И. Герbart); 3) приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А. Дистервег), при этом А. Дистервег различал учение и развитие; 4) активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений — возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи); 5) активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В. Лай) [79, с. 9]; 6) получение знания и решение проблем (К.Д. Ушинский); 7) активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Ф. Каптерев); 8) изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы по схеме *«стимул — реакция»* (Дж. Уотсон) и по схеме *«ситуация — ответная реакция»* с обязательным подкреплением (Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Халл); приобретение новых планов, когнитивных карт поведения в проблемных ситуациях по формуле *«стимул — промежуточная переменная (образ, карта, план) — реакция»* (Э. Толмен); 9) усвоение значения, т.е. приобретение способности вызывать некоторыми раздражителями (прежде всего речевыми знаками) те же реакции, что и при объекте-раздражителе, а также усвоение инструментальных реакций (Ч. Осгуд) [79, с. 14]; 10) переструктурирование прежних структур опыта, где две фазы — образование (впервые) новых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К. Коффка) [79, с. 14]; 11) разные виды приобретения опыта по трем основаниям: постепенность—скачок; осознанность—неосознанность; осознание явных и неявных связей (Ж. Пиаже) [79, с. 16]; 12) изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах, существующих у человека: внешне-двигательной, чувственно-образной и символической (Д. Брунер); 13) регулируемый процесс получения кодирования, хранения и использования информации (Р. Эггни); 14) вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новой информацией степень своей неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения (Й. Лингарт) [79, с. 22].

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков (тогда как развитие — приобретение способностей, новых качеств). П.Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий. По

Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, учение представляет собой специфический вид учебной деятельности, а по теории А.Н. Леонтьева учение (наряду с игрой и трудом) — тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени (часто до 15—16 лет), но и в русле которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности. Учение рассматривается как полимотивированная и полиосмысленная деятельность [205, с. 140-152].

Переход от учения к учебной деятельности

Наряду с понятием «учение» в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова), а затем и в зарубежной (Й. Ломпшер, Й. Лингарт) все чаще используется понятие «учебная деятельность», в содержание которого входят не только процессуальность и результативность, но и структурная организация, и самое главное — субъектность учения. Этот переход к определению учения как учебной деятельности включает три этапа (А.К. Маркова, Г.С. Абрамова). На первом этапе — в конце 50-х годов — Д.Б. Элькониным была выдвинута общая гипотеза о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка и начато ее экспериментальное изучение. На втором этапе исследовались особенности этой деятельности, ее структурные компоненты. Третий этап — изучение тех психических новообразований, которые формируются в этой деятельности.

В настоящее время учебная деятельность как особая форма учения выступает в качестве специального объекта организации (самоорганизации), управления (самоуправления), контроля (самоконтроля). Она означает «воспроизводящую» деятельность, в процессе которой воспроизводятся не только накопленные человечеством знания и умения, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления — рефлексия, анализ, мыслительный эксперимент [63, с. 133]. (Подробно учебная деятельность будет рассмотрена в ч. IV.)

Все рассмотренное свидетельствует о глобальности, многосторонности содержания самого понятия «учение» и многоаспектности его рассмотрения с позиций разных наук. Такое положение естественно, так как субъектом учения является человек, особенно если имеется в виду ребенок — становящийся, развивающийся, формирующийся человек во всей сложности и многообразии входящих в этот процесс проблем (физиологических, психологических, социальных, педагогических и т.д.). Все авторы отмечают, что в процессе учения наблюдаются изменения в самом субъекте — в самом широком смысле слова происходит его развитие и что это в значительной мере обусловлено обучением: его формами, содержанием, исходной позицией учителя и организатора учения. Как же связаны между собой обучение и развитие, происходящее в процессе учения человека, точнее, его учебной деятельности?

§ 2. Обучение и развитие

Развитие

Связь обучения и развития человека — одна из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении важно отметить, что: а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев); б) развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения [14]. В качестве факторов, определяющих психическое развитие, В.С. Мухина рассматривает его предпосылки, условия и связь развития и внутренней позиции ребенка [146, с. 11—56].

Говоря об основной цели любой системы образования — развитии личности обучающегося, следует прежде всего подчеркнуть одно из основных положений современной педагогической психологии, согласно которому обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Существенен вопрос о характере соотношения обучения и развития. Ответ на этот вопрос принципиально важен для педагогической психологии.

Соотношение обучения и развития

Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Согласно другой, обучение — это только внешние условия созревания, развития. «*Развитие создает возможности — обучение их реализует*», или, другими словами, «*обучение идет в хвосте развития*» [47, с. 225-226]. Согласно Ж. Пиаже, «*мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет*» [цит. по 47, с. 227].

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. *«Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования»* [47, с. 231]. Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогической психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера в США. Как подчеркивает Брунер, *«... преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие»* [34, с. 364]. Из основополагающего тезиса Л.С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [47, с. 251]. Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Рассмотрение проблемы развития означает ответ на целый ряд вопросов: каково общее направление психического развития личности, что выступает в качестве его движущих сил, какова социальная ситуация развития, по каким основным линиям оно протекает. Обучение, реализуемое по любому типу, не может не учитывать все эти моменты, если оно хочет быть управляемым и добиться основной цели — развития личности обучающегося, его психического развития.

Общее направление психического развития человека

По общенаучному определению, развитие есть всеобщее свойство материи и сознания. Оно характеризуется одновременно тремя свойствами: необратимостью, направленностью и закономерностью происходящих в развивающемся объекте изменений. При этом отмечается, что одной из основных его характеристик является время, точнее, протяженность во времени, которое и выявляет направленность развития. Определение Г. Гегелем направления развития (духа вообще) как движения от *«абстрактного к конкретному»*, получившее в работах Г. Спенсера силу общего закона развития, имеет большое значение для трактовки психического развития. Эта мысль о развитии от общего к частному была заложена Я.А. Коменским в основополагающем для его системы обучения принципе природосообразности. Согласно этому принципу, *«... природа выводит все из начал, незначительных по объему, но мощных по внутренней силе... природа начинает свою общеобразовательную деятельность с самого общего и кончает наиболее частным»* [цит. по 231, с. 34—35]. Анализируя общие законы умственного развития, Н.И. Чуприкова соотносит его, во-первых, с системной организацией когнитивных структур, когнитивных схем-репрезентаций, во-вторых, с утверждением, что, как всякая другая система, когнитивно-репрезентативная структура развивается и, следовательно, умственное развитие есть частное проявление всеобщего процесса развития, также подчиняющееся закону от общего к частному. Отметим, что психическое и, в частности, умственное развитие человека не должно отождествляться с развитием личности в целом. *«Подобно тому, как личность и психика являются нетождественными, хотя и находятся в единстве, так и развитие личности (как системного социального качества индивида, субъекта общественных отношений) и развитие психики образуют единство, но не тождество»*, [168, с. 15].

Движущие силы психического развития

Категория противоречия, как известно, является центральной в диалектике (Г. Гегель, Ф. Энгельс). Г. Гегель рассматривал противоречие как внутренний импульс развития. Категория противоречия включается отечественной психологией в характеристику психического развития при анализе его движущих сил (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова). Эти силы представляют собой разного рода противоречия: между потребностями человека и внешними обстоятельствами; между возрастающими способностями (физическими и духовными возможностями) и старыми формами деятельности; между порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями (средствами, способами) их удовлетворения; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями, в общем, диалектические противоречия между новым и старым. Другими словами, движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой.

Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.В. Элькониным. При этом само психическое развитие трактуется ими как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. *«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период»* [49, с. 248].

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л.С. Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги,

обострение противоречий, повороты в развитии могут принимать «форму острого кризиса». В психологии известны пять кризисных периодов, по Л.С. Выготскому. Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года — от младенчества к раннему детству. Кризис 3 лет — это переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту [49, с. 248—256] (пубертатность — возмужалость, половая зрелость). При этом общая схема некоторого чередования относительно стабильных и переломных моментов процесса развития остается постоянной. Здесь необходимо также обратить внимание на то, что кризисы соотносятся с изменениями в условиях жизни ребенка, например с его переходом от дошкольного к школьному детству. "

Социальная ситуация развития

Л.С.Выготский ввел очень важное для педагогической психологии понятие «социальной ситуации развития». Социальная ситуация развития есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон динамики возрастов. *«Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени»* [49, с. 260].

При этом Л.С. Выготский все время подчеркивает, что психическое развитие — это целостное развитие всей личности. Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения — деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности, в частности. Согласно А.Н. Леонтьеву, *«одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную»* [111, с. 285].

Основные линии психического развития

В плане предложенного рассмотрения будем исходить из общепринятого положения, что хотя развитие охватывает всю личность ребенка в целом, в этом процессе могут быть выделены некоторые основные линии. Так, считается, что психическое развитие ребенка, как и его целостное личностное развитие, осуществляется одновременно по линиям: познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания); психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности); личности (направленности, ценностных ориентации, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.). Линии (стороны) развития ребенка могут быть представлены и несколько по-другому — как развитие: а) знаний, способов деятельности; б) психологических механизмов применения усвоенных способов и в) личности, куда включена и деятельность [43, с. 30].

Л.И. Айдарова выделяет в качестве таких линий наряду с интеллектуальным, личностным и языковым развитие [3]. Существенно, что во всем интеллектуально-личностно-деятельностном становлении ребенка проявляются основные закономерности развития психики, такие как неуправляемость, интегративность, системность, сензитивность, компенсаторность. Рассмотрим подробнее каждую из трех (интеллект, деятельность, личность) линий развития ребенка, отмечая, что в реальной действительности они нерасчленимы.

Развитие интеллекта

Развитие интеллекта ребенка, его познавательной сферы трактуется в отечественной психологии в общем контексте теории развития высших психических функций Л.С. Выготского. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опосредствованный характер его деятельности (ее «орудийность», знаковость). В целом человек интеллектуально развивается по следующим основным плоскостям: от непосредственного к опосредствованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к дифференцированному, и в то же время к обобщенному (абстрактному) отражению действительности; от произвольного, нерегулируемого к произвольному. В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психических познавательных процессов. Они качественно изменяются, например, от произвольных форм запоминания к произвольным, от наглядно-действенной, наглядно-образной формы мышления к отвлеченной и абстрактно-логической его форме и к теоретическому мышлению.

Развитие интеллекта как усложняющейся структуры в онтогенезе, начиная с самого раннего этапа — установления сенсомоторного уровня интеллектуального развития ребенка (0-2 года), — исчерпывающе раскрыто Ж. Пиаже. Он исследовал интеллект, представляющий структуру мыслительной деятельности, на примере развития логического мышления ребенка. *«Центральной задачей его исследования состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавливать постепенное возникновение стабильных, целостных логических структур интеллекта»* [150, с. 20]. Изучение онтогене-

тического развития логики ребенка основывалось в теории Ж. Пиаже на следующем:

— интеллектуальное развитие стремится к равновесию, где последнее есть уравниваемая структура частей и целого;

— каждый уровень интеллектуального развития как приобретенный опыт оформляется в схемы действий;

— новые умственные структуры формируются на основе действия;

— соотношение между 1) функциями (динамическими процессами) как способами взаимодействия субъекта со средой: организацией и адаптацией, состоящей из равновесия ассимиляции и аккомодации, и 2) структурами как прижизненно складывающимися умственными системами «обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени» [150, с. 23].

Развитие логики мышления, по Ж. Пиаже, есть развитие операций, «это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как целому» [173, с. 579], где обратимость как перевод в противоположное действие (например, соединение в разъединение) является основополагающей категорией. Построение операций, по Ж. Пиаже, проходит четыре стадии: от «моторных действий», в которых только вырисовывается определенная тенденция к обратимости, — к дооперациональному периоду, характеризующемуся обратимостью только сенсомоторных действий; — к конкретным операциям, когда «логические операции ... вырастают как продукт координации действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем» [173, с. 583], и, наконец, — к пропозициональным, или формальным операциям, «когда у ребенка формируется логика взрослого... способность мыслить гипотезами» [173, с. 587].

Такое понимание интеллектуального (логического) развития ребенка на основе операционализма соотносится с общедидактическим определением этого процесса в целом как инволюционно-эволюционного, поступательного, где на основе совершенствования, развития аналитико-синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн) происходит все большее структурирование интеллекта, образование его целостной структуры, изменение соотношения компонентов, которое продолжается и в период взрослости. В этой структуре все четче выделяются определенные связи между каждой из интеллектуальных функций, которые соединяются в целое. Таким образом, изменение познавательной сферы ребенка, развивающейся под влиянием (и при участии) взрослых, предметно-коммуникативной деятельности самого ребенка и обучения, с возрастом выявляется в виде постепенного усложнения его умственной деятельности и формирования целостной структуры интеллекта в таких его компонентах, как сенсорно-перцептивный (ощущение, восприятие), мнемический (память, мышление), атенционный (внимание), по Б.Г. Ананьеву [7, с. 348—362]. Исследователями школы Б.Г. Ананьева было показано, что структура интеллекта постоянно меняется. В возрасте от 22 до 25 лет в структуре интеллекта человека сохраняются как бы два ядра (по данным факторного и корреляционного анализа), к которым стягиваются связи, соединяющие все психические процессы и их показатели. Первое ядро — мнемическое, т.е. единая структура памяти и мышления, второе — атенционное, т.е. ядро внимания. От 30 до 35 лет в структуре интеллекта формируются уже три ядра: мнемическое, логическое и атенционное. Существование атенционного ядра показывает, что направленность и сосредоточенность сознания, которые и определяют внимание человека, являются важными условиями его интеллектуальной деятельности. В 34—35 лет в структуре интеллекта образуются опять два ядра, происходит как бы ее «стягивание» и все корреляционные связи группируются вокруг логического и атенционного ядер.

Развитие интеллекта после школьного периода особенно явно проявляется в студенческом возрасте, что полностью опровергает положение о «психической окаменелости» юности и взрослости (Э. Клапаред). Студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта (которое очень индивидуально и вариативно). «Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены чувствительные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении... В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции (пики или оптимумы) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций» [7, с. 346].

По данным Б.Г. Ананьева, структура интеллекта динамично меняется на протяжении всего возрастного развития и внутри самого студенческого возраста. Так, в возрасте 18—21 года корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22-25 лет образуется уже сложноветвящийся комплекс, с мнемическим и атенционным ядрами. В студенческом возрасте важную роль играет фактор внимания, но в этот период оно занимает только четвертое место по числу и мощности корреляционных связей, хотя уровень его концентрации повышается. Устойчивость внимания повышается лишь с 22 лет, что говорит о важности целенаправленной работы над организацией внимания студентов в учебном процессе.

Развитие мышления тесно связано с развитием памяти: в 19 лет мнемические функции развиваются быстрее логических, тогда как в 20 лет наблюдается обратная картина, а в 22 года снижаются показатели

обоих функций. В 18—19 лет отмечается относительная стабилизация мыслительных функций.

Практический интерес для педагогической деятельности ; представляет то, что логический компонент — компонент вербального, понятийного мышления — все время остается одним из ведущих в структуре интеллекта. Очевидно, что учение, образование, особенно систематическое учение и самообразование, оказываются очень мощным, постоянно действующим фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека, его интеллектуальной работоспособности.

В процессе развития познавательной сферы ребенка совершенствуется и качественно изменяется содержание его сознания. Проведенные в последние годы психосемантические исследования (Е.Ю. Артемьев, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.) позволяют \ представить это содержание в форме некоторых уровневых структур дискретных (отдельных) единиц, в качестве которых выступают значения, категории. Здесь уместно еще раз вспомнить положение Л. С. Выготского о том, что словесное значение есть едица общения и обобщения. Именно обобщенные значения или | категории образуют субъективный образ или картину мира в сознании каждого человека. Эта картина индивидуальна, и в то же время она может быть одинаковой для людей, развивающихся в сходных условиях. *«В системе представлений каждого индивида есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. Например, образы «хорошего родителя», «идеального мужа или жены» формируются через непосредственное подражание, усвоение опыта родительской семьи, из прочитанных книг, каналов массовых коммуникаций, обуславливают формирование нравственных критериев, «идеальных мерок», с которыми индивид подходит, к оценке себя или других, и в конечном счете обуславливают организацию его жизни, определяют его личность»* [165, с. 39]. Отсюда следует признание первостепенной важности правильной организации условий жизни ребенка, его деятельности (игры, учения), общения и сотрудничества с ним, т.е. формирования образовательной среды, адекватной целям развития ребенка (В.В.Рубцов, В.И.Панов, В.А.Ясвин). Другими словами, именно взрослыми должен быть организован процесс превращения внешнего, социального во внутреннее, психическое, в плане формирования содержания сознания ребенка, развития его личности. Этот процесс называется интериоризацией, «вращиванием» внешнего во внутреннее (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин и др.). Согласно Л.С. Выготскому, *«всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая»* [48, с. 145].

Уровни умственного развития

Л.С. Выготский сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребенка: это уровень *актуального развития* (наличный уровень подготовленности, характеризующийся уровнем интеллектуального развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий *зону его ближайшего развития*. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым, не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

«Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития» [47, с. 248]. На этой основе был сформулирован принцип «опережающего обучения» , которым определяется эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучающегося, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с взрослыми и другими обучающимися, т.е. саморазвиваться. Опережающее обучение означает не только временное по отношению к актуальному уровню развития ребенка опережение, но и пересмотр самого характера обучения. Л.В. Занков подчеркивает, что неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников [72]. Изменения должны быть и в углублении учебного материала, в большем объеме теоретического анализа, обобщения, развивающего теоретическое мышление ученика.

Важно отметить, что интеллектуальное развитие происходит не само по себе, а в результате многостороннего взаимодействия ребенка с другими людьми: в общении, в деятельности и, в частности, в учебной деятельности. В качестве критериев интеллектуального, умственного развития выступают: самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума (Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская), а также темп продвижения как скорость формирования обобщения, экономичность мышления (З.И. Калмыкова, В.А. Крутецкий). Очевидно, что основной критерий развития интеллекта ребенка — умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к творческим. Существенным показателем развития ребенка, его сознания является уровень рефлексии, т.е. степень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего Я. Последнее становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуального .

Развитие личности

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн), который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б.Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т.д. *«Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например, дошкольное, дошкольное и школьное детство»* [7, с. 266].

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка и окружающей его социальной действительности. По Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития *«определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным»* [49, с. 258-259].

Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соответствует его возможностям. Если это не происходит, то возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями (А.Н. Леонтьев).

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире — социальная среда, может быть стабильной

: изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек [167, с. 21]. Вхождение в жизнь этой общности ребенка как социального существа предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в эти общности. Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности» с тем, чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же, как все в общности»), то интеграция *«детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т.д.»* [167, с. 22]. Совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной *«конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь»* (А.Г. Асмолов), является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации.

Адаптация, индивидуализация, интеграция (по А.В. Петровскому) выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением потребностно-мотивационной сферы, направленности как системы отношений, развития личностной рефлексии, механизма самооценивания (самооценки). Все стороны личностного развития характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью. Так, на примере изменения самооценки младшего школьника показано, что оно асинхронно в структурных компонентах как в количественном, так и в качественном отношении. Было отмечено, что только к концу этого возраста процесс самооценивания ребенка приводит к формированию у него самооценки как личностного образования. При этом по данным А.В.Захаровой, с возрастом во всех видах деятельности уменьшается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетельствует о росте у детей критического отношения к себе. Однако это не повышает адекватности самооценки. Количество учащихся с адекватной самооценкой не превышает 40-50% [116, с. 86].

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция — стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к

саморегуляция. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания. Эти положения возрастной психологии всегда принимаются во внимание опытными учителями, когда они организуют контроль и оценивание знаний школьников. От внешнего к внутреннему, от деятельности, организуемой учителем, к ее самоорганизации учеником — вот магистральный путь личностного развития и саморазвития школьника.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л.И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка [30, с. 30-34]. *«Центральным, т.е. личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды»*. Л.И. Божович называет эти представления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка «от диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но он начинает становиться субъектом. К третьему году жизни, т.е. к концу раннего детства, *«центральным новообразованием... является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому»*, что выражается в формуле «Я сам». *«Потребность в реализации и утверждении своего Я... является доминирующей»*. В этот период

развития сталкиваются две силы — «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания.

Период до 7—8 лет соотносится Л.И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида». *«У него возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно-значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию»*. К 12-14 годам формируется «способность к целеполаганию», т.е. к определению и постановке сознательных целей, а к 15—16 — «жизненная перспектива».

Рассмотренные Л.И. Божович возрастные периоды совпадают с периодами кризисов 1-го и 3-го года жизни, с кризисом 7 лет и подросткового возраста. Основной и важный для педагогической практики вывод, учитывающий приведенные ранее положения Л.С. Выготского, состоит в том, что педагогу необходимо учитывать эти особенности личностного развития обучающегося. Это поможет снять остроту возрастных кризисов у школьников, предотвратить возникновение фрустрации (психического напряжения, тревожности и др.), нервных срывов.

Для правильного понимания развития личности ребенка особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет) этого процесса. Это в собственном смысле слова «персоногенез», т.е. становление и индивидуальное развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы В.С. Мухина рассматривает развитие личности как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка. В этой структуре пять звеньев: имя собственное и тело, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время и социальное пространство личности. Механизмами развития личности, по В.С. Мухиной, являются: индентификация, обособление и их взаимодействие [146, с. 56-97]. Как подчеркивает автор, *«общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей»* [145, с. 58]. Проведенные В.С. Мухиной и ее учениками многочисленные исследования показывают, как внимателен должен быть учитель к школьнику. Выбирая формы обращения к первокласснику, тем более к шестилетке, он должен помнить, что фамилия ребенка «отчуждает» его, — он привык к своему имени. В.С. Мухина советует в начале обучения обращаться к детям (особенно из неблагополучных семей) по имени, не боясь положительно оценить действия ребенка: *«Петя, ты молодец!»*, *«Маша сегодня умница»* и т.д. Осознавая себя мальчиком или девочкой, ребенок при помощи учителя, семьи формирует свою половую (социальную) позицию. Мальчик должен быть сильнее, он должен брать на себя заботу о девочке, должен быть внимателен к ней.

В.С. Мухина справедливо отмечает, что постоянно объединять детей под общим обращением «Дети!» или «Ребята!» не совсем правильно. Необходимо подчеркивать, фиксировать специфичность того, на что при формировании личности ребенка направляется внимание девочек (женственность, сдержанность, мягкость, доброта, чистоплотность, аккуратность, гуманность, внимательность, сострадание и т.д.) и мальчиков (смелость, решительность, ответственность, великодушие, честность и т.д.). Существенна мысль В. С. Мухиной об особенностях формирования жизненной перспективы ребенка на основе управления его представлениями о себе в прошлом, будущем и настоящем. Жизненную позицию первоклассников можно сформулировать так: сегодняшний день ради завтрашнего. Ее исследование показало, что подавляющее число детей обращено не в свое прошлое, а в будущее. Это положение относится прежде всего к нормальному, а не депривированному развитию (т.е. развитию, в процессе которого не удовлетворяются такие потребности, как притязание на признание и др.). Его особенно важно учитывать учителю, работающему во время перестройки социальных структур общества, изменения сложившихся мнений, стереотипов в индивидуальном сознании людей, и в частности детей. Учитель должен целенаправленно формировать оптимистическое представление ребенка о будущем, укреплять позитивные жизненные перспективы, противостоять тенденциям пессимистического, нигилистического отношения к действительности.

Разрабатывая общую концепцию гуманного воспитывающего обучения, направленного на формирование полноценной активной личности (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский, Я.

Корчак, В.В. Давыдов и многие другие), В.С. Мухина особое внимание обращает на формирование у ребенка отношения к правам и обязанностям, принятым в обществе. Автор предлагает плодотворную идею обращения обязанностей детей в их права, осознание, понимание которых «поднимает» самоуважение ребенка. Сравним привычное нам обращение: *«Ребята, вы должны сидеть тихо»*, *«Вы должны работать на уроке самостоятельно»* и предлагаемую В. С. Мухиной форму: *«Дети, вы имеете право на тишину, на самостоятельную работу — воспользуйтесь этими правами»*.

Разработанная В.С. Мухиной структура самосознания личности ребенка: *«Я Петя — хороший — мальчик — был, есть, буду — имею право, должен»*... *«представляет ту основу, которая просматривается у всего человека, обретая содержательное наполнение в зависимости от традиций, социального устройства, с одной стороны, и индивидуального пути развития личности — с другой»* [145, с. 64]. Компоненты этой структуры представлены в самосознании каждого школьника и, конечно, в зависимости от уровня его личного и возрастного развития, они определяют его позицию как ученика, его отношение к учению, учителю, школе.

Согласно А. В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. *«Непрерывность в развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость в закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с «соседними» системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования»* [168, с. 21]. По А.В. Петровскому, вся ситуация социального развития определяет личностное развитие человека, проходящего состояния адаптации, индивидуализации и интеграции как макро- и микрофаз этого процесса.

Приведенная трактовка развития личности, разрабатываемая прежде всего отечественной психологией (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), находится в русле концепции, согласно которой, по Л.С. Выготскому, *«развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях... единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития»* [49, с. 248]. Другая трактовка развития, согласно Л.С. Выготскому, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию [49, с. 248]. Проведенный С.Д. Смирновым анализ движущих сил и условий развития личности, представленный в широкоизвестных зарубежных концепциях, показывает, как трактуются эти силы и условия [202, с. 147]:

— по З. Фрейдю, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения или инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения;

— по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации — достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;

— по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности» или «общественное чувство», которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;

— по К. Хорни, основной источник энергии для развития личности — чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т.д.

Очевидно, что личностное развитие, становление человека как личности, социального существа столь многопланово, что его могут одновременно определять как внешние, так и внутренние условия. *«Два основных противоречия определяют сущность человека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними»* [232, с. 27]. Абсолютизация влияния каждого из условий развития — проблема теоретических абстракций и методологических основ интерпретации.

Развитие человека как субъекта деятельности

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности. Исходным положением в этой ситуации является утверждение, что *«сознательное управление психическим*

развитием ребенка совершается прежде всего путем управления... ведущей деятельностью» [111, с. 306], в качестве которой в дошкольном возрасте выступает прежде всего игра, а в младшем школьном возрасте — учебная деятельность. Здесь возникает вопрос, изменяются ли, развиваются ли сама деятельность ребенка и он как ее субъект. Как показывают исследования Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, деятельность ребенка качественно изменяется в ходе его развития, представляя третью — наряду с умственным и личностным — линию этого сложного пути становления человека. Д.Б. Эльконин, последовательно рассматривая изменение предметного действия ребенка в раннем детстве (совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание и пробы), отмечает изменение не только социальной ситуации развития, но и самого предметного действия. В игре, учебе (учении) деятельность ребенка совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, установления произвольного

отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности [238, с. 50]. В процессе развития у ребенка формируется прежде всего умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности, замещать их. Так, в игре, в которой игровое действие например, езда верхом на палочке как на лошади, рожденное из потребности действовать как все взрослые, осуществляется путем действия замещения. Это действие предполагает установление подобия. Оно совершается с определенной целью, в нем выделяется способ — «верхом». В более сложных предметных действиях уже выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия. В ролевых играх, следуя правилам действия, ребенок принимает и проигрывает определенную роль. У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать цели, действия, способы их осуществления, т.е. на основе предметной рефлексии. Другими словами, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируются целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в разных жизненных ситуациях. Анализ основных положений, характеризующих процесс развития ребенка, показывает, что, во-первых, все рассмотренные линии реально взаимообусловлены, взаимосвязаны. Это означает, что только их совместное осуществление составляет такое прогрессивное изменение, которое может быть названо психическим, личностным развитием человека в полном смысле этого слова. Во-вторых, подчеркивается, что это развитие происходит под воздействием социальной среды, общности, в определенной социальной ситуации развития и прежде всего в ситуации обучения и воспитания. Это соотносится с тем, что все положения прогрессивной педагогической психологии акцентируют важность развивающего, воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов. В-третьих, отмечается, что развитие человека происходит в его взаимодействии с другими людьми, деятельности, в процессе обучения и воспитания. Это также одно из основных положений педагогической психологии. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, *«ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение **включаются** в самый процесс развития ребенка, а не **надстраиваются** лишь над ним...»* и далее *«...личностные психические **свойства** ребенка, его способности, черты характера и т.д. ...не только **проявляются**, но и **формируются** в ходе собственной деятельности ребенка...»* [193, с. 192]. Отсюда следует психологический тезис необходимости специальной организации учения школьника как его учебной деятельности, что будет рассмотрено в следующих разделах учебника.

§ 3. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе

Развитие в процессе обучения

В 30-е годы текущего столетия Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: *«Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой»*. Если первая часть этого положения фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая — предполагает и ответ на вопрос, как ведет, каковы психологические механизмы, обеспечивающие такую роль обучения. При этом Л. С. Выготский

отметил, что развитие ребенка *«...имеет внутренний характер, что это есть единый процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются воедино»* [46, с. 286]. Исследования самого Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова заложили психологические основы разработки целостной отечественной концепции развивающего обучения, отражающей все четыре ипостаси активного приобщения ребенка к миру: ...вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развитие самосознания ребенка [169].

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений. При этом сам Л.В. Занков достаточно скептически оценивал этот опыт как в начале разработки своей экспериментальной системы, так и по ее завершении. Он считал, что возможности опереться на достижения педагогики и психологии не расширились сколько-нибудь заметно по сравнению с предшествующим периодом.

Развивающее обучение по системе Занкова

Л.В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает непропорциональное, с его точки зрения, облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения и однообразные повторения [72]. В то же время и сам учебный материал характеризуется Л.В. Занковым

«скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков». Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, и направлено прежде всего на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

— принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений (содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении);— принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и *между* предметами не менее, важна, чем отработка навыков (содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия);

— принцип осознания школьниками собственного учения. Он обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения (содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции);

— принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса).

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

В работе И.И. Аргинской, Н.Я. Дмитриевой, А.В. Поляковой, З.И. Романовской и др. «Обучаем по системе Л.В. Занкова» (1991) приводится целостная система обучения, основанная на разработанных Л.В. Занковым принципах. При этом подчеркивается, что в начале обучения, например, при обучении чтению в начальных классах, должно быть «целостное эмоционально-эстетическое переживание». Целостность создаваемого образа, целостность восприятия, целостность понимания текста есть основа и исходная точка для последующего углубления и дифференцирования предметов освоения.

Развивающее обучение по системе Давыдова

Система развивающего обучения В.В. Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым ***эмпирическим***. В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым ***теоретическим***, а само такое обучение — ***развивающим***. При этом В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д.Б. Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. В.В. Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия») {63, с. 129-130}:

Эмпирическое знание

1. Знание вырабатывается в сравнении предметов представлений о них; в результате них выделяются общие свойства.

Теоретическое знание

1. Знание возникает при анализе ролей и функций некоторого отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы.

2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общих свойства, без раскрытия внутренней их связи).

2. В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы.

3. Знание, опирающееся на 3. Знание, возникающее как наблюдение, отражает в мысленное преобразование представлении предмета внешние предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выходя» за пределы представления.

В.В. Давыдов приводит характеристику теоретического знания, получаемого в результате содержательного абстрагирования и обобщения. Оно составляет основы развивающего обучения. Подчеркивается важность мыслительного действия анализа (и соответственно синтеза), а не только сравнения и преобразования для установления генетически исходного основания и связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности. Еще одно не менее важное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). И третье, что необходимо подчеркнуть,— форма существования теоретического знания. В теории В.В. Давыдова это прежде всего способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения как восхождения от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации существующих дидактических принципов. Так, В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу [61].

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разными этапами психического развития. Во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием, «когда можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия». В-третьих, принцип сознательности имеет новое содержание как принцип деятельности. При этом ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся. В-четвертых, принцип наглядности фиксируется В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

«1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале **генетически исходное**, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых **предметных**, графических или буквенных **моделях**, позволяющих изучать его свойства в чистом виде. 5. Учащиеся должны **уметь конкретизировать генетически исходное**, всеобщее отношение изучаемого объекта в **системе частных знаний** о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. *Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно*» [63, с. 164] (выделено мною. — И.З.).

Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, В.В. Рубцова, А.З. Зака, В.В. Репкина, М.М. Разумовской, Г.Г. Гранин и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, М.Ф. Косиловой, И.Я. Каплуновича, Б.Е. Хаева [подробнее см. 231], а также в опыте работы Т.В. Некрасовой, Г.Н. Кудиной, Р.Г. Мильруда и др. В представленной Л.В. Тарасовым «Новой модели общего образования. Экология и диалектика», по сути, также используются основные положения развивающего обучения Д.В. Эльконина, В.В. Давыдова. Все это свидетельствует о том, что развивающее обучение действительно представляет собой управление учителем психическим развитием ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

* * *

Приобретение человеком индивидуального опыта в социальном окружении, в специальных образовательных учреждениях есть результат сложного взаимодействия развития, обучения, воспитания, где развитие — конечная цель обучения, а оно само (вкуче с воспитанием) — условие и основа развития, которое имеет свои уровни, линии и направления. Развивающее обучение есть продуктивная реализация принципа опережающего развитие обучения, по Л.С. Выготскому.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается разница между понятиями «научение», «учение» и «учебная деятельность»?
2. Как связаны между собой содержание учебного предмета, программа, метод обучения и тип мышления ученика?
3. Что значит формула «восхождение от абстрактного к конкретному» и как она связана с общим законом развития?
4. Каковы общие принципы развивающего обучения по Л.В. Занкову и по В.В. Давыдову?
5. Чем различаются эмпирическое и теоретическое знания?
6. В чем заключается преимущество развивающего обучения по сравнению с традиционным обучением?

Литература

- Возрастная и педагогическая психология. 2-е изд. / Под ред. **А.В. Петровского**. М., 1979.
- Выготский Л.С.** Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.
- Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
- Мухина В.С.** Возрастная психология. М., 1997. С. 9—97.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии // Под ред. **И.И. Ильцова, В.Я. Ляудис**. М., 1981.
- Чуприкова Н.И.** Умственное развитие и обучение // Психологические основы развивающего обучения. М., 1996.

ЧАСТЬ III. ПЕДАГОГ И УЧЕНИКИ - СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Величайший ученый и ученик элементарной школы стоят хотя и на противоположных концах, но одной и той же лестницы — личного развития и усовершенствования; один на вершине ее, другой — в самом низу... Но и тот и другой равно работают — своим умом, учатся, хотя и каждый по-своему; они — делатели одного поля, хотя и на различных концах его.

П.Ф. Кантерев. Дидактические очерки. Теория образования

Глава 1. Субъекты образовательного процесса

§ 1. Категория субъекта

Общая характеристика категории субъекта

Категория субъекта, как известно,— одна из центральных в философии, особенно в онтологии (Аристотель, Декарт, Кант, Гегель). Большое внимание она вызывает и в современной психологической науке (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.А. Лекторский). Как отмечает С.Л. Рубинштейн, *«основная задача философии (онтологии)... задача раскрытия субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения»* [193, с. 275]. Сюда же входит задача раскрытия, определения субъектов деятельности как одной из основных форм движения. Анализ субъектов образовательной деятельности, включающей в себя две взаимосвязанные ее формы — педагогическую и учебную, лежит в русле как общепедагогической, так и конкретно педагогической задачи.

Каковы же характеристики субъекта с общепедагогической позиции? Приведем эти характеристики, по С.Л. Рубинштейну.

Во-первых, категория субъекта всегда соположена с категорией объекта. В силу этого в познании бытия, в «открытии бытия познанию», в отношении этого «познаваемого бытия» к познающему человеку С.Л. Рубинштейн фиксирует две взаимосвязанные стороны: *«1) бытие как объективная реальность, как объект осознания человеком; 2) человек как субъект, как познающий, открывающий бытие, осуществляющий его самосознание*»* [193, с. 326].

Во-вторых, познающий субъект, или *«субъект научного познания — это общественный субъект, осознающий познаваемое им бытие в общественно-исторически сложившихся формах»* [193, с. 326]. Здесь существенно подчеркнуть положение А.Н. Леонтьева, что вообще противоположность между субъективным и объективным не абсолютна. *«Их противоположность порождается развитием, причем на всем протяжении его сохраняются взаимопереходы между ними, уничтожающие их "односторонность"»* [111, с. 157].

В-третьих, общественный субъект может существовать и реализоваться и в деятельности, и в бытии конкретного индивида.

В-четвертых, рассматривая проблему отношения «Я» и другой человек, С.Л. Рубинштейн обращает внимание на то, что «Я» предполагает некоторую деятельность и, наоборот, *«произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности — "я" данного индивида»* [193, с. 334]. Это положение выступает в качестве одной из основных характеристик не только субъекта, но и самой деятельности.

В-пятых, субъект — сознательно действующее лицо, самосознание которого — это *«осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его, как субъекта, действующего лица в процессе его деятельности — практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе»* [193, с. 335]. Это определение получает в теории С.Л. Рубинштейна форму афоризма «Человек как субъект жизни».

В-шестых, каждый конкретный субъект определяется через свое отношение к другому (как было отмечено еще А. Смитом, К. Марксом в теории зеркала, согласно которой человек Петр, смотря в Павла

как в зеркало и принимая его оценки, формирует самооценку).

В-седьмых, каждое «Я», представляя и единичное, и всеобщее, есть коллективный субъект. *«Каждое "я", поскольку оно и есть всеобщность "я", есть коллективный субъект, содружество субъектов, "республика субъектов", содружество личностей; это "я" есть на самом деле "мы"»* [193, с. 337].

Восьмая характеристика субъекта состоит в том, что субъект деятельности сам формируется и создается в этой деятельности, распределение которой может выявить и определить и самого субъекта. Согласно С.Л. Рубинштейну, *субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле»* [цит. по 35, с. 6].

Отметим еще одну, девятую, характеристику субъекта, которая следует из гносеологического и собственно психологического анализа процесса отражения, категории «субъективного» образа (по А.Н. Леонтьеву). Согласно А.Н. Леонтьеву, в познании, отражении действительности, всегда находится активный («пристрастный») субъект, моделирующий объект и связи, в которых он находится. Основываясь на общепсихологическом тезисе обусловленности деятельности мотивами, эмоциями, установками субъекта, А.Н. Леонтьев вводит понятие «пристрастности» отражения как его принадлежности субъекту деятельности [112, с. 125—126].

Важно отметить, что, подходя к понятию субъекта с других — операциональных — позиций, Ж. Пиаже также рассматривал активность как одну из ведущих его характеристик. *«Он справедливо подчеркивает, что так же, как объект не "дан" субъекту в готовом виде, а воссоздается последним в структуре знания, как бы "строится" им для себя, так и субъект "не дан" себе со всеми своими внутренними структурами; организуя для себя объект, субъект конструирует и свои собственные операции, т.е. делает себя реальностью для самого себя»* [104, с. 50].

По Ж. Пиаже, субъект находится в постоянном взаимодействии со средой; ему врожденно присуща функциональная активность приспособления, посредством которой он структурирует воздействующую на него среду. Активность выявляется в действиях, среди которых разные трансформации, преобразования объекта (перемещение, комбинирование, удаление и т.д.) и создание структур являются ведущими. Ж. Пиаже подчеркивает важную для педагогической психологии мысль относительно того, что между объектом и субъектом всегда существует взаимодействие, протекающее в контексте предыдущего взаимодействия, предыдущей реакции субъекта. Анализируя эту позицию Ж. Пиаже и всей Женевской школы, Л.Ф. Обухова отмечает, что формула «стимул — реакция», согласно Ж. Пиаже, должна выглядеть как «стимул — организующая деятельность субъекта — реакция» [150, с. 23]. Другими словами, субъект действия, деятельности и в более широком смысле — взаимодействия, соотносимый с объектом, представляет собой активное, воссоздающее и преобразующее начало. Это всегда деятель [см. 181, гл. 5].

Субъект и личность

Проблема субъектности в последние десятилетия выступает в качестве объекта специального изучения в психологии личности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский) [см., 1; 181, гл. 9]. Идея субъектности человека, означающей «...свойство самодетерминации его бытия в мире» (В.А. Петровский), рассматривается в качестве опорной для данной области психологии. *«Быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания»*, — отмечает В.А. Петровский, рассматривая через эту категорию внутреннюю связь между личностным и субъектным. Приведем доводы В.А. Петровского:

«Во-первых, быть личностью — значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные (в широком смысле) контакты с миром». Это включает физический, психофизический, психологический, социальный и другие аспекты взаимоотношений человека с его природным и социальным окружением.

«Во-вторых, быть личностью — значит быть субъектом предметной деятельности», в которой человек выступает как деятель.

«В-третьих, быть личностью — это быть субъектом общения», где, согласно В.А. Петровскому, формируется то общее, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон. В.А. Петровский подчеркивает важную для понимания связи этих категорий мысль, что *«... быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной репрезентированности (отраженности) человека в жизни других людей»*.

В-четвертых, согласно В.А. Петровскому, быть личностью означает быть субъектом самосознания, что включает самооценку, открытие собственного «Я» и другие собственно-личностные конститuentы. Рассматривая субъектность как конституирующую характеристику личности, В.А. Петровский вводит важные для педагогической психологии понятия: понятие «виртуальной субъектности» как момента становления, перехода в это состояние, что соотносится с возникновением личностного в человеке; понятие «отраженной субъектности» — *«подлинный субъект не может не быть субъектом для самого себя и вместе с тем субъектом своего бытия для другого»* [171, с. 42].

Психолого-педагогическое представление субъектных характеристик

Назовем еще раз основные характеристики субъекта с тем, чтобы проанализировать все возможности проекции этой категории на образовательный процесс. Эти характеристики (в достаточно произвольной, практически ориентированной форме представления) следующие: 1) субъект предполагает объект; 2) субъект общественен по форме (средствам, способам) своего действия (познавательного или практического); 3) общественный субъект имеет и конкретную, индивидуальную форму реализации; коллективный субъект представлен в каждом индивиде и наоборот; 4) сознательно регулируемая деятельность всегда субъектна, в ней субъект и формируется сам; 5) субъект индивидуальной деятельности — сознательно действующее лицо; 6) субъектность определяется в системе отношений с другими людьми — это активность, пристрастность; 7) субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия; 8) субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного); 9) субъектность есть категория интерпсихическая. К этим субъектным характеристикам человека необходимо добавить его характеристику и как личности в качестве субъекта. Она включает, по Е.А. Климову, направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, выражающуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность [90, с. 89]. Все эти характеристики в полной или свернутой форме присущи и субъектам образовательного процесса.

§ 2. Специфические особенности субъектов образовательного процесса

Совокупный субъект образовательной деятельности

Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, необходимо прежде всего отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Каждый из входящих в совокупный субъект конкретных субъектов имеет свои, но согласованные, объединенные цели. Они представлены в форме определенных результатов, но с разграничением функций и ролей, в силу чего образовательный процесс есть сложная полиморфная деятельность. Общая цель образовательного процесса как деятельности — сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта, накопленного цивилизацией, конкретным народом, общностью. Она осуществляется двумя встречно направленными целями передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. В этом случае мы говорим о совокупном идеальном субъекте всего образовательного процесса, эффективность действия которого определяется осознанием обеими его сторонами общей цивилизационно-значимой цели.

Мотивационная сфера субъектов образовательной деятельности

Специфической особенностью субъектов образовательного процесса является также их мотивационная сфера, складывающаяся из двух сторон. Субъект педагогической деятельности в идеальной схеме работает ради достижения общей цели — «для учеников и затем для себя». Субъект учебной деятельности действует как бы в обратном направлении этой схемы: «для себя ради достижения общей цели» как отдаленной и не всегда эмпатизируемой перспективы. Общая для образовательного процесса точка «для ученика» со стороны педагога и «для себя» со стороны ученика определяет прагматический, «реально действующий», в терминологии А.Н. Леонтьева, мотив. Именно он характеризует действия совокупного идеального субъекта, представленного педагогом и учеником. «Понимаемые» мотивы лежат как бы в основании образовательного процесса, не всегда даже в полной мере осознаваясь не только учеником, но и педагогом.

Предмет деятельности субъекта в образовательном процессе

Предметом образовательного процесса как деятельности совокупного субъекта, т.е. тем, на что она направлена, является совокупность ценностей общественного сознания, система знаний, способов деятельности, передача которых со стороны педагога встречается с определенным способом их освоения обучающимся. Если его способ освоения совпадает с тем методом действия, который предлагает педагог, то совокупная деятельность доставляет удовлетворение обеим сторонам. Если в этой точке намечается расхождение, то нарушается и сама общность предмета.

Развитие и саморазвитие субъектов

По С.Л. Рубинштейну, важная характеристика субъекта деятельности — он и формируется, и развивается в ней — относится не только к развитию ученика (как обычно принято полагать), но и к саморазвитию, совершенствованию самого педагога. Специфика образовательного процесса заключается в реципрокности (взаимодополняемости, взаимоосуществляемости) этих двух явлений: развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика.

Показательно, что идеальный совокупный субъект образовательного процесса представлен П.Ф. Каптеревым как бы одним образовательным полем, полем учения и развития.

«Творческого учителя и ученика связывает потребность самообразования и развития. Школьный же учитель, воображающий себя полнейшим мудрецом, которому незачем больше учиться, не принадлежит к этому полю, не занимает никакой ступени в лестнице развития, он чужд образовательной работы. Он стоит в стороне от культуры, от трудов по ее усвоению и личному усовершенствованию» [83, с. 601]. Субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них.

Субъект в системе отношений

Специфика субъекта образовательного процесса отражает и такую важную характеристику, как формирование субъекта в системе его отношений с другими. Образовательный процесс в любой педагогической системе представлен самыми разными людьми, группами, коллективами (преподавательским, учительским, классным и т.д.). *«Каждый индивидуальный субъект включен одновременно в разные коллективные субъекты. Различные системы познавательной деятельности, со своими стандартами и нормами, интегрируются в индивиде в некоторую целостность. Существование последней является необходимым условием единства Я»* [105, с. 281]. Именно поэтому проблема коллективного субъекта становится самостоятельной учебно-воспитательной и производственной проблемой, проблемой взаимоотношений учащихся (Я.Л. Коломинский) и учительского коллектива как частного случая социальной общности (А.В. Петровский, А.И. Донцов, Е.Н. Емельянов и др.).

* * *

Субъекты образовательного процесса характеризуются как общими, присущими субъекту познания, деятельности, жизни вообще свойствами, так и специфичными для них как субъектов именно образовательного процесса, в котором и выявляются их особенности.

Вопросы для самопроверки

1. Что предполагает положение о соположенности объекта и субъекта в познании и в деятельности?
2. Какие характеристики субъектов образовательного процесса могут рассматриваться как основные?

Литература

- Абульханова К.А.** О субъекте психической деятельности. М., 1973.
Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения. Т. 1, 2. М., 1983.
Лекторский В.А. Коллективный субъект. Индивидуальный субъект // Субъект, объект, познание. М., 1980.

Глава 2. Педагог как субъект педагогической деятельности

§ 1. Педагог в мире профессиональной деятельности

Педагогическая профессия

Педагогическая психология традиционно включает специальный раздел — «психология учителя», где подчеркивается важность профессиональной роли учителя, рассматриваются его функции, способности, умения, анализируются предъявляемые к нему требования и формируемые в обществе по отношению к нему социальные ожидания. Как отмечает А.К. Маркова, *«профессии — это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества»* [130, с. 15].

Профессия Учителя, Педагога, как и профессия врача, — одна из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, педагог — это связующее

звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью Школы — Учителя. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия Учителя (Педагога) остается неизменной, хотя ее содержание, условия труда, количественный и качественный состав меняются. Так, социологические исследования показывают, что количественный состав учителей, например с 1980 по 1994 г., изменяясь неравномерно по годам в городе и в сельской местности, имел до 1993 г. положительную тенденцию роста [203]. Обращает на себя внимание факт феминизации профессии педагога во всем мире и особенно в России, где женщин-учителей более 80% [203, с. 10], что не может не сказаться на характере воспитания мальчиков, юношей, требующего мужского воздействия.

Выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, педагог в то же время представляет собой общественный субъект — носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. При этом вторая включает также два плана: общекультурные и предметно-профессиональные знания. Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда представляет собой личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

Педагогическая профессия среди других профессий

В исследованиях Е.А. Климова все многообразие профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и т.д. Предложенный им метод анализа профессий позволяет классифицировать их по предмету труда, его целям, характеру действий, орудиям труда и его условиям. По предмету труда все профессии подразделяются на биономические (природа), техномические (техника), сигномические (знаки), артономические (художественные образы) и социономические (взаимодействие людей). Е.А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек—Природа», «Человек—Техника», «Человек—Знак», «Человек—Образ», «Человек—Человек» [88—90]. Педагогическая профессия относится к типу «Человек—Человек». Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; *«душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»*; *«проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может, стать лучше»*; способность сопереживания; наблюдательность; *«глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»*; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции [90, с. 176-181].

При этом, если учесть, что схема «Человек—Человек» характеризуется определенным набором типических предпочтений, интересов, личностных особенностей человека (Дж. Холланд, Е. А. Климов), то его профессиональная характеристика оказывается глубоко индивидуально типизированной.

Для анализа профессиональной пригодности человека, работающего по схеме «Человек—Человек»,

существен перечень противопоказаний к этому типу профессиональной занятости. *«Противопоказаниям к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки, как это ни печально, нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку — интереса "просто так"»* [90, с. 181]. Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа «Человек—Человек». Входящая в этот тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых основные — профессиональная компетентность и дидактическая культура.

При рассмотрении педагогической деятельности с позиции предмета труда обращает на себя внимание то, что в ней аккумулированы и другие схемы отношений, и прежде всего «Человек— Знак». Знаковые, и в частности, языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно-исторического опыта, в то же время сами знаковые системы представляют собой предмет усвоения. Не меньшую роль в современном образовательном процессе играет компьютерная техника. Педагог использует ее и как средство передачи знаний, и как предмет изучения, а затем и обучения.

Анализируя состав действий для каждого типа профессий, Е.А. Климов наметил четыре их группы.

1. Двигательные действия (перемещения, расположения, поворота и т.д.).
2. Познавательные (гностические) действия, куда входят действия восприятия, воображения и логические.
3. Действия межличностного общения: диагностирующие, действие-требование, действие по информационному управлению партнером.
4. Действие по согласованию усилий.

Отметим, что педагог как субъект деятельности выполняет все эти действия (в меньшей степени действия первой группы, если они только механические). Включение всех групп перечисленных действий в профессиональную деятельность педагога определяет разносторонность его интеллектуальной и поведенческой культуры.

Профессиональная деятельность может быть классифицирована в зависимости от цели, которую ставит субъект: гностической (познавательной), цели преобразования или изыскания. При этом вторая и третья связаны с постановкой задач и нахождением новых способов и средств их решения. Преобразующая деятельность соотносится с любым классом вещей, явлений, процессов. Педагогическая деятельность прежде всего предполагает у ее субъекта умение ставить и решать задачи преобразования (изменения, развития) и изыскания новых средств и способов решения этих задач.

Отмечая функциональные орудия труда — внешние и внутренние по отношению к сознанию, Е.А. Климов имеет в виду средства и способы профессиональной деятельности и прежде всего «устную и письменную речь, изображения». Речь педагога, как известно, является одной из важнейших характеристик его деятельности.

Приведенная общая характеристика педагога как субъекта педагогической деятельности на основании определения ее целей, предмета, средств, способов действий показывает всю сложность и многоаспектность этой профессии.

Выбор профессии

Отвечая на вопрос, что же определяет выбор профессии, Е.А. Климов намечает восемь основных факторов: 1) позиция старших, семьи; 2) позиция сверстников; 3) позиция школьного педагогического коллектива (учителя, классные руководители и т.д.); 4) личные профессиональные и жизненные планы; 5) способности и их проявления; 6) притязание на общественное признание; 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности; 8) склонности [88, с. 121—128]. Эти факторы, безусловно, важны и для выбора педагогической деятельности в качестве профессии. Однако, как будет показано в следующей главе, одним из специфичных факторов, определяющих выбор именно этой профессии, является любовь к детям, склонность помогать им в освоении опыта. Этот фактор, по данным Н.В. Кузьминой, наиболее типичен. Другими словами, само содержание педагогической деятельности — возможность учить детей — оказывает наибольшее влияние на выбор педагогической профессии. Ее случайный выбор, по данным исследований Н.В. Кузьминой, не превышает 9%.

Они оказываются значимыми и для самой педагогической деятельности. Среди них особенно важно влияние: 1) учителя и любимого учебного предмета; 2) семьи, семейных традиций; 3) предшествующего опыта работы. Существенно также и удовлетворение от педагогической деятельности, профессии. По данным Н.В. Кузьминой, *«индекс общей удовлетворенности профессией и процессом деятельности у педагогов в целом высок»* [100, с. 19], закономерно повышаясь по мере ее продуктивности.

Таким образом, профессия педагога с позиции общей характеристики профессиональной деятельности представляет собой специфический ее вид в схеме отношений «Человек—Человек», определяясь прежде всего целью развития обучающегося, средствами учебных предметов и способами самой педагогической деятельности.

§ 2. Субъектные свойства педагога

Общепедагогический подход

Еще в начале века П.Ф. Каптерев отметил, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [83, с. 595]. Какие же свойства педагога, учителя были определены им как основные? Прежде всего были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П.Ф. Каптерев отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант».

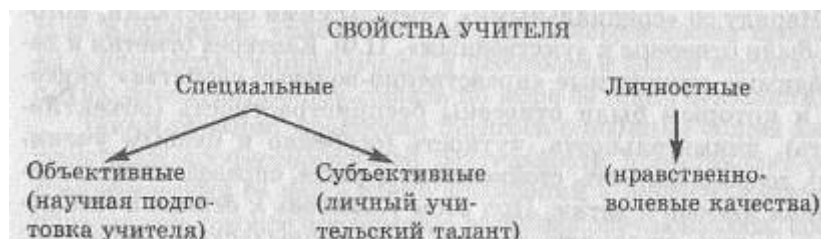
«Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом — в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве» [83, с. 595]. Второе включает педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль П.Ф. Каптерева о том, что творческого учителя и ученика объединяет, «связывает потребность самообразования и развития», и что они, по сути, представляют собой два противоположных конца одного поля, одной «лестницы», является основополагающей для понимания психологической природы и необходимости подлинного учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе обучения.

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. При этом «...любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии: можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь собственно против учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения ни к детям, ни к юношеству» [83, с. 606]. Очевидно, что только объединение подлинной любви к учащимся и к педагогической профессии обеспечивает профессионализм учителя.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Эта важнейшая мысль подчеркивалась П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими педагогами и психологами. \

Структурное представление субъектных свойств педагога

С начала века, на втором этапе развития педагогической психологии, начинает формироваться самостоятельная проблема свойств, качеств учителя, педагога, обеспечивающих эффективность его деятельности. Приведенную выше характеристику этих свойств, по П.Ф. Каптереву, можно считать одной из первых попыток структурного представления. Действительно, П.Ф. Каптерев выделил объективные и субъективные свойства, факторы, наметил их иерархию. В общем виде она может быть представлена следующим образом:



В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, \С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и других проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. Это позволяет представить общую структуру субъектных свойств педагога.

По Н.В. Кузьминой, структура субъектных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-

психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический. Последний компонент структуры включает профессиональные знания и умения. Это профессиональная компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Существенны здесь предложенная автором дифференциация самого явления компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта «как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов, эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [100, с. 105]. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

Объективные характеристики		Субъективные характеристики	
Профессиональные, психологические, педагогические знания	– умения	Профессиональные психологические позиции, установки	– Личностные особенности

Как видно из сопоставления этой структуры со структурой субъектных свойств педагога, представленной Н.В. Кузьминой, в ней специально не выделен блок способностей и несколько по-другому трактуется само понятие компетентности. Так, если в концепции Н.В. Кузьминой компетентность есть фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической профессиональной деятельности, то в концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность есть родовое понятие. Она включает все субъектные свойства, проявляемые в деятельности и обеспечивающие ее эффективность. Согласно А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности)» [129, с. 8].

Большим достоинством этого подхода является то, что все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией — собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя. Это позволяет А.К. Марковой достаточно наглядно представить, во-первых, самого субъекта педагогического труда — учителя:



Во-вторых, предложенная трактовка (при некоторой условности разграничения деятельности и общения) позволяет операционализировать рассмотрение педагогических субъектных свойств при помощи их модульного представления (см. таблицу).

В-третьих, подход А. К. Марковой к трактовке профессиональной компетентности в ее собственно деятельностном компоненте — умениях позволил автору не только выделить одиннадцать групп умений, но и сделать их «сквозными» для всех сторон труда учителя.

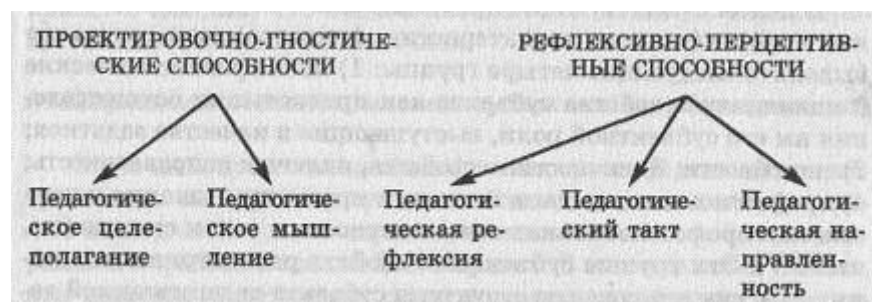
В разрабатываемой Л.М. Митиной модели личности учителя [142, с. 19—22] в контексте той же схемы «деятельность — об-

Модульное представление профессиональной компетенции учителя, по А.К. Марковой

Стороны труда учителя	Психологический модуль для каждой стороны труда	
	Объективно необходимые для труда учителя	Психологические характеристики труда учителя

		Профзнания	Профессио-нально-педа-гогические умения	Професси-ональные позиции	Профессионально-психологические особенности (качества)
Процесс труда	Педагогическая деятельность учителя				
	Педагогическое общение учителя				
	Личность учителя				
Результат труда	Обученность школьников				
	Воспитанность школьников				

щение — личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой).



Обращает на себя внимание то, что, во-первых, способности сами по себе непосредственно не выступают в качестве определяющих эффективность деятельности субъектных факторов; во-вторых, направленность рядоположена с другими личностными качествами.

Еще одним субъектным свойством педагогической деятельности является сопротивление синдрому эмоционального сгорания или психофизиологического истощения. С ссылкой на Е. Малера Н.А. Аминов приводит перечень основных и факультативных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативные установки по отношению к клиентам; 5) негативные установки по отношению к своей работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) уменьшение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия); 12) чувство вины. Н.А. Аминов подчеркивает, что последний симптом свойственен только людям, профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что синдром эмоционального сгорания проявляется сильнее у учителей, у которых выявляется профессиональная непригодность. Качество сопротивляемости развитию этого действительно субъектного синдрома (так как он развивается в процессе и результате деятельности) предпосылается индивидуальными психофизиологическими и психологическими особенностями, которые в значительной мере обуславливают и сам синдром сгорания [4, с. 67—68].

В целом существующие представления о структуре субъектных свойств (качеств, характеристик, факторов) дают основание выделить следующие четыре группы: 1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков; 2) способности; 3) личностные свойства, включая направленность; 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле (см. часть V). Эти группы субъектных свойств рассматриваются нами далее как компоненты структуры субъекта педагогической деятельности.

§ 3. Психофизиологические (индивидуальные) предпосылки (задатки) деятельности педагога

Подход к проблеме

Рассмотрение психофизиологического компонента структуры субъекта педагогической деятельности сразу же сталкивается с двумя трудностями. Первая состоит в том, что, как отмечал В.Д. Небылицын, *«строить сколько-нибудь детализированные, гипотезы относительно связи между свойствами нервной системы и способностями или даже их элементами, видимо, еще преждевременно; для этого нужно знать больше и о свойствах нервной системы, и о самих способностях»* [147, с. 352]. Вторая трудность состоит в том, что в то же время невозможно не замечать эмпирически выявляемой зависимости между определенными психофизиологическими показателями индивида и поведением, характером его деятельности. Вероятно, преодоление этих затруднений состоит в установлении самой общей связи между некоторым комплексным психофизиологическим показателем типа высшей нервной деятельности человека и наиболее вероятным его проявлением в поведении, деятельности. При этом функционально-поведенческая проблема, как она может быть названа вслед за В.Д. Небылицыным, переводится в план оперативной надежности. Это предполагает, по В.Д. Небылицыну, *«устойчивое сохранение оптимальных рабочих параметров»* и в течение определенных временных периодов, и в усложняющейся и изменяющейся обстановке. Очевидно, что педагогическая деятельность характеризуется именно этим показателем.

Психофизиологический компонент субъектной структуры педагога

Ответ на вопрос, какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога, может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке школы В.С. Мерлина. В качестве таких свойств, как известно, выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы — слабости, уравновешенности — неуравновешенности, скорости уравнивание процессов возбуждения и торможения. При этом отметим, что в трактовке В.С. Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют прежде всего на стиль деятельности, в частности на индивидуальный стиль педагога. Все последующие влияния опосредствованы.

Правомерность установления таких функционально-поведенческих связей подтверждается высказываниями К. Юнга о непосредственной связи интроверсии вообще, интроверсии мыслительного типа в частности, и субъектных особенностей учителя, педагога. *«Конечно, — пишет К. Юнг, — иррациональные интровертированные типы, как учителя не являются совершенными людьми. Им не хватает разума и этики разума...»* [239, с. 87], и далее продолжает: *«Лично, как учитель, он имеет мало влияния, так как ему неизвестен строй ума его учеников. Учение в своем основании даже не интересует его, если только оно случайно не является для него теоретической проблемой. Он плохой учитель, так как во время учения он обдумывает предмет учения, а не довольствуется изложением его»* [239, с. 68].

Из сказанного следует, что, хотя психофизиологический компонент недостаточно исследован и определен, он должен быть зафиксирован как реально существующий и в перспективе интересный для дальнейшего изучения. На основании проведенных исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, С.К. Кондратьева, Л.М. Митина и др.) можно полагать, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный (по возрастным показателям) уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функциям — мнемической, логической, сенсорно-перцептивной и атенционной (в терминах Б.Г. Ананьева); синтетический, целостный, полнезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации (Г.А. Борулава); гибкость и конвергентность мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

§ 4. Способности в структуре субъекта педагогической деятельности

Связь индивидуальных особенностей и способностей

Рассмотренные в § 3 индивидуально-психологические особенности субъекта педагогической деятельности внутренне связаны со способностями человека — одной из его характерных черт. По авторитетному утверждению Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына, хотя *«способности человека формируются по специфическим психологическим закономерностям, а не заложены в свойствах нервной системы, но, конечно, процессы обучения будут протекать иначе у лиц с высокой и низкой динамичностью нервных процессов, а музыкальный слух будет иначе формироваться у лиц с нервной системой высокой и низкой чувствительности»* [212, с. 46].

В исследовании природы умственных способностей в плане индивидуально-типологических различий людей (Н.Е. Малков) отмечено, что типологические свойства нервных процессов, безусловно, определяют динамику протекания умственной деятельности: скорость актуализации знаний, силу сосредоточения внимания, устойчивость отношения к внешним раздражителям, умственную способность. Иначе говоря, отмечена безусловность связи психофизиологического, задаткового и собственно психологического актуального уровней способностей как индивидуально-психологических особенностей человека, отличающих его от других людей. Способности предопределяют деятельность и проявляются в ней (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков).

При этом сами способности рассматриваются в психологии по-разному: способности и задатки не различаются; задатки суть психофизиологические предпосылки способностей; способность есть ансамбль свойств, включающих эмоционально-волевые особенности и систему отношений; способность — это определенная совокупность знаний; способность — возможность, предпосылка деятельности, успешности ее выполнения; способность есть свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции [233, с. 179].

Определение способности

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, *«Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека. Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием известный уровень умственного развития — развития умственных способностей»* [193, с. 277]. Это положение особенно важно для трактовки учебной деятельности. В наиболее развернутом определении, данном Б.М. Тепловым [213], приведены основные характеристики способностей как индивидуального свойства личности, являющегося условием успешного выполнения деятельности. Способности, согласно Б.М. Теплову, не сводятся к навыкам и умениям и отличают одного человека от другого в отношении успешности выполнения определенной деятельности.

Если, по С.Л. Рубинштейну, развитие умственных способностей есть предпосылка освоения знаний, то предпосылкой развития самих способностей, по Б.М. Теплову, выступают задатки как врожденные анатомо-физиологические особенности. Способности создаются в деятельности и проявляются в таких ее динамических характеристиках, как быстрота, глубина, прочность освоения ее средств и способов. По отношению к разным видам деятельности разграничивают общеинтеллектуальные и специальные способности. *«Широко принятое определение способностей состоит в том, что это свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в зависимости от внешних условий»* [110, с. 8].

Исследуя эти свойства в различных видах учения, например в области музыки (Б.М. Теплов), математики (В.А. Крутецкий), рисования (В.И. Киреенко), литературы (В.П. Ягункова, Г.В. Быстрова), химии (Д.А. Эпштейн) и т.д., авторы нередко включают в определение соответствующих способностей не только своеобразие протекания психических процессов, но и некоторые черты личности. Так, исследователь литературно-творческой способности В.П. Ягункова называет шесть ее компонентов: 1) впечатлительность, 2) поэтическую зоркость, 3) хорошую память (как образную, так и словесно-логическую), 4) способность к созданию новых образов, 5) легкость возникновения состояния сопереживания, 6) богатство словесных ассоциаций. Совершенно очевидно, что эти компоненты — сложные комплексы и психических процессов, и таких черт личности, как впечатлительность, легкость возникновения состояния сопереживания.

Общий состав педагогических способностей

Отечественные исследователи на основе рассмотренных положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова выделили целый набор педагогических способностей. Сопоставим основные из них, определенные Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гоноболиным. Так, Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быстроту и точную ориентировку; организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, Ф.Н. Гоноболин называет уже двенадцать способностей, объединив которые, получим такие их группы. Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью к передаче

знаний в краткой и интересной форме. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям — это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гно-стическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив — это, как бы сейчас назвали, интерактивно-коммуникативные способности. Очень важная четвертая группа выделенных Ф.Н. Гоноболиным способностей включает способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя. В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения [97, с. 294-299].

1. Дидактические способности — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным... Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподнести знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. Академические способности — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. Перцептивные способности — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. Организаторские способности — это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. Авторитарные способности — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. Коммуникативные способности — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. Педагогическое воображение (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) — это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Как видно из приведенных определений педагогических способностей, они в своем содержании, во-первых, включают многие личностные качества и, во-вторых, раскрываются через определенные действия, умения. При этом есть умения, которые включаются в содержание нескольких способностей, например, входящее в дидактическую способность умение организовывать самостоятельную работу учащихся есть, по сути, умение организовать работу других. Оно входит в организаторскую способность. Умения, раскрывающие перцептивную способность, очень близки к умениям, входящим в способность к распределению внимания, и т.д. Это может свидетельствовать о том, что в основе определенных учительских действий (умений), а тем более их совокупности, с помощью которой реализуется та или иная

педагогическая функция, могут лежать несколько способностей.

Структура педагогических способностей

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой и ее школой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. Во-первых, в этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Во-вторых, они определены, в отличие от всех предыдущих определений, как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности». В-третьих, они представлены некоторой структурной организацией этой чувствительности, а не только их набором, совокупностью. В-четвертых, выделена уровневость педагогических способностей. В-пятых, в этой трактовке определена связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей — с другой [100].

В этом подходе, так же как и в других, подчеркивается, что способности субъекта педагогической деятельности, формируемые и развиваемые в педагогической деятельности (хотя они могут и подавляться ею), в значительной мере определяют ее успешность. Это определяет важность их специального анализа для будущего педагога.

В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов (исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский). Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский), что позволяет говорить о пяти больших группах способностей, лежащих в их основе.

Рассматривая педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога как субъекта деятельности, во-первых, к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности... и, во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда [100, с. 56], Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией чувство меры или такта и чувство причастности. Эти проявления чувствительности лежат в основе педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, — проективные способности, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности. Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности обеспечивают накопление информации учителем о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, обращенность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Существен вывод исследователей школы Н. В. Кузьминой, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие специальные способности, например поэтические, писательские, артистические, включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей: специальные способности: а) помогают, б) нейтральны и в) мешают педагогической деятельности.

Интерес представляет подход Н.А. Аминова [5] к трактовке способностей вообще и педагогических способностей в частности. Если в теории Н. В. Кузьминой основой дифференциации способностей является чувствительность, то для Н.А. Аминова в качестве такой основы выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй — конкурентоспособность. Индивидуальная, ресурсная успешность — это способы достижения успеха, они суть инструментальные способности, в которые входят общие (перцептивные) и специальные способности. Последние, по Н.А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, атенционные, имажинативные способности. Собственно способности

автор называет терминальными. Они обеспечивают и повышают конкурентоспособность человека. Терминальная способность к педагогической деятельности предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощения эмоциональных ресурсов).

Таким образом, на уровне психологического анализа педагогических способностей определены следующие основания их классификации: условия эффективности педагогической деятельности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий), чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А. Аминов). Могут быть выделены и другие основания: морфологическое Х. Гарднера, социологическое Дж. Холланда и др.

Одной из важных проблем при рассмотрении педагогических способностей является их формирование и диагностирование. Как отмечал Б.М. Теплов, диагностирование, включая количественное определение способностей, обязательно должно предваряться и определяться качественным анализом. Н.А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей, включающая тестовые методики: для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (семь тестов); для определения педагогического потенциала (шесть тестов); для определения выраженности педагогического мастерства (семь тестов).

§ 5. Личностные качества в структуре субъекта педагогической

деятельности

Общее определение качеств личности педагога

Как было отмечено в отечественной педагогической психологии еще в конце XIX в. П.Ф. Каптеревым, одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т.е. пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

Профессионально-педагогические качества личности

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственноличностные. К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой, которая многие из них именно так и определяет. Например, *«педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам»* [129, с. 20]; *«педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека словно книгу»* [129, с. 24] (перцептивные способности). Существенно, что многие из этих качеств (способностей) соотнесены непосредственно с самой педагогической деятельностью.

Рассматривая, как и А.К. Маркова, профессионально значимые качества педагога (педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексию, педагогический такт), Л.М. Митина [142] соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой: проективными и рефлексивно-перцептивными. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств [142, с. 21]: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание,

гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Личностная направленность в структуре субъекта педагогической деятельности

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как *«совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека»* [179, с. 230]. Расширяя понятийное содержание этого определения применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог»* [100, с. 16-17].

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (по данным Н.В. Кузьминой, он характерен более, чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в процессе своего развития с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития — призвания — «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников» (Н.В. Кузьмина).

Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагогической деятельности

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный аспект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой [129, с. 45] и когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция учителя влияет не только на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

Соответствие человека педагогической деятельности

Рассмотренные качества субъекта педагогической деятельности, проинтерпретированные в структуре личности, позволяют соотнести индивидуальные, врожденные и собственно личностные, приобретенные в течение жизни качества с особенностями педагогической деятельности. Операционально работающей в этом смысле является структура личности, представленная К.К. Платоновым.

Согласно К.К. Платонову, личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех иерархически расположенных подструктур: «4-я, низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темперамент, возрастные, половые... свойства, которые формируются путем повторения (тренировки); 3-я подструктура, в которую входят социально сформированные путем упражнения на основе биологических задатков индивидуальные особенности психических процессов как форм отражения; 2-я подструктура опыта, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения; 1-я, высшая, в основном социально обусловленная подструктура направленности, формируемая путем воспитания» [175, с. 190].

В таком представлении личностной структуры важна связь социального и биологического, обучения и воспитания, форм психического отражения и приобретаемого опыта. В данной трактовке структуры личности подчеркнута специфика свойств каждой подструктуры, каждого уровня, которые обуславливают, по К.К. Платонову, особенности формирования способностей вообще и способностей, проявляемых в конкретной деятельности, в частности.

Исходя из такого представления структуры личности в целом и своеобразия связи каждой подструктуры с формированием способностей, выделим три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: предрасположенность (пригодность), готовность и включаемость. Первый план соответствия — предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, т. е. двумя низшими подструктурами личности (3-й и 4-й). Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек—Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебилность и др.). Она предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрешенную направленность человека на профессию типа «Человек—Человек», его мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную и дидактическую потребности и потребность в аффилиации. Готовность, основываясь на оптимальном функционировании 3-й и 4-й подструктур, включает 1-ю и 2-ю подструктуры личности, по К.К.Платонову.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога. Она предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие по «каналу обратной связи», зрительные и слуховые сигналы, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора». Учитывая важность правильной организации педагогического общения с учащимися, со студентами, исследователи обращают особое внимание на специальное формирование коммуникативных способностей педагога, ибо в настоящее время он *«не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом»* [82, с. 11].

Пригодность (предрасположенность), готовность и включаемость человека в педагогическую деятельность суть три стороны его субъектной характеристики. Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность. Однако в реальности встречаются различные варианты сочетания этих планов соответствия при большей или меньшей выраженности каждого из них. Приводимая ниже таблица иллюстрирует возможные сочетания этих планов соответствия.

Соответствие человека деятельности педагога

Характер соответствия	Пригодность	Готовность	Включаемость
Полное соответствие	есть	есть	есть
Неполное, но легкоустраняемое в результате практики соответствие	есть	есть	нет
Неполное соответствие, устраняемое в результате трудоемкой работы по самовоспитанию и самообразованию	есть	нет	есть
Нет соответствия, но оно может быть сформировано в результате длительного самовоспитания, учения и тренингов	есть	нет	нет
Нет соответствия профессиональной деятельности - профессионально непригодный человек	нет	нет	нет

Обращает на себя внимание то, что соответствие педагогической деятельности может развиваться в результате целенаправленной работы над каждым из рассмотренных выше планов его проявления. Наиболее полно все планы соответствия педагога его профессии и требованиям педагогической деятельности проявляются в работе с дошкольниками и младшими школьниками как самыми непосредственными, искренними и неподкупными партнерами взаимодействия.

Учитель дошкольной и младшей школьной ступени образования

Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются

в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия — это целостная сложная система. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет (а не «профиль») учителя, метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа (image) учителя. Характеристики этого образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических (опытных), теоретических и экспериментальных обобщений. При этом наиболее явно все они представлены в психологическом портрете учителя дошкольного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования (школьного, курсового, вузовского и др.) [см. также 83, с. 606—611].

Такой приоритет учителя дошкольников и младших школьников обусловлен прежде всего его ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых, учет которых обязателен и необходим как ни в какой другой ситуации обучения; он обусловлен трудностями игровой формы обучения, соответствующей ведущему виду деятельности ребенка в период дошкольного детства, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения. Специфичным для такого учителя является то, что он одновременно и прежде всего должен быть гуманистически ориентированным воспитателем. Его усилия в целом должны быть направлены на развитие личности ребенка средствами учебного предмета например, родного (и иностранного) языка. В силу этого организация усвоения учебного предмета, например языка, не есть самоцель для учителя. Это инструмент личностного, интеллектуального, социального развития дошкольника и младшего школьника в общем контексте теории развивающего обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Очень важно, что личность учителя, его состояние, включенность в игровое обучение дошкольника и младшего школьника полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период обучения, но и в последующие годы.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и т.д.; его личностные качества, т.е. его особенности как личности — социальной сущности человека; коммуникативные (интерактивные) качества; статусно-позиционные особенности, т.е. особенности его положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально-предметные), внешнеповеденческие показатели. Специфика набора и сочетания названных компонентов определяет психологический портрет учителя для каждого этапа обучения и, в частности, обучения и воспитания в дошкольном учреждении.

К необходимым качествам работающего с дошкольниками и младшими школьниками учителя могут быть отнесены: сила, уравновешенность, высокая мобильность нервной системы; умеренная экстравертированность; стеничность эмоций и эмоциональная (преимущественность положительных эмоций — радости, удовольствия и др.) устойчивость (высокий уровень невротизма учителя профессионально противопоказан в дошкольных учреждениях); уровень интеллектуального развития не ниже нормального по сенсорно-перцептивно-мнемологическим показателям (т.е. по показателям восприятия, памяти, мышления) и по характеристикам внимания; высокий уровень способности воображения, представления, фантазирования.

Отмечая роль половозрастных индивидуальных качеств учителя, нельзя не сказать о незначительной представленности мужчин в этой деятельности, как, впрочем, и вообще в учительской профессии (на опасность тотальной феминизации образования обращают внимание данные В. Собкина [203]). Желательно также, чтобы учитель дошкольников и младших школьников был

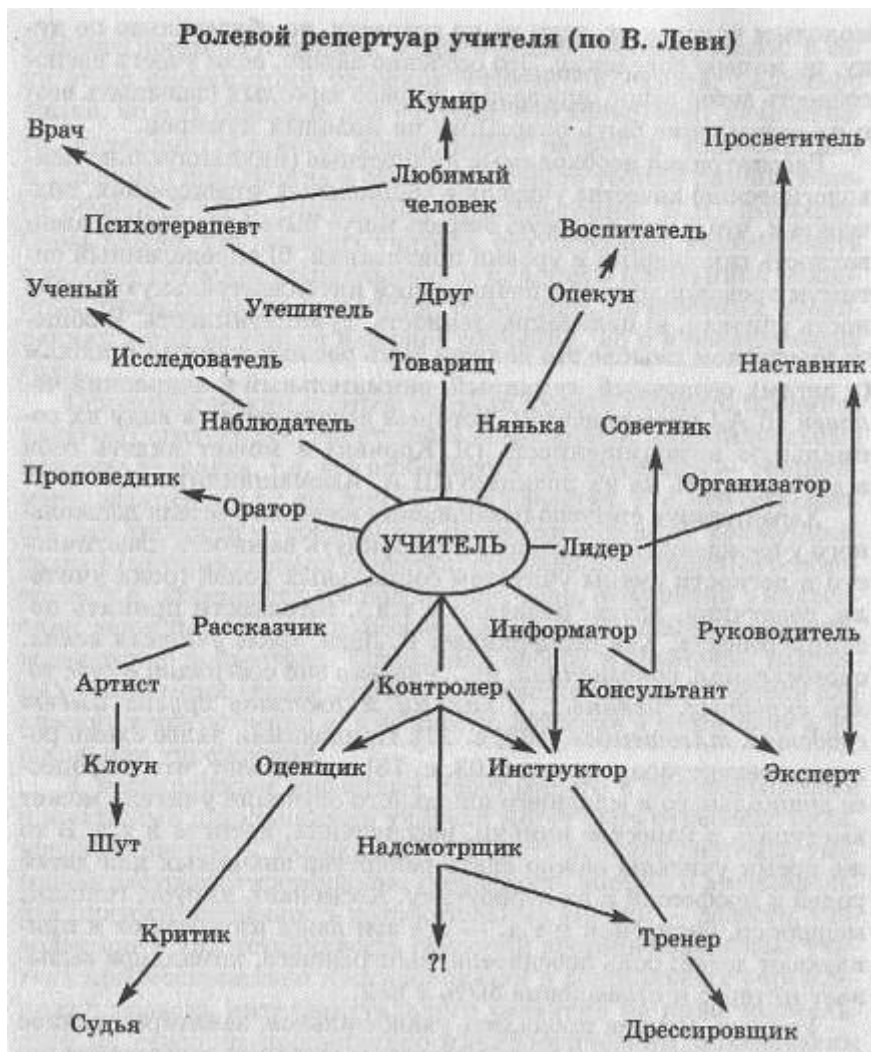
молодым человеком, если не по возрасту, то обязательно по духу, по манере поведения. Это особенно важно, если учесть неспособность детей верно определять возраст взрослых (завышать его) и их стремление быть похожими на молодых кумиров.

Рассматривая необходимые личностные (индивидуально-психологические) качества учителя в дошкольных учреждениях, подчеркнем, что к ним в первую очередь могут быть отнесены: а) адекватность самооценки и уровня притязаний, б) определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя, в) целенаправленность, г) эмпатийность. В общечеловеческом смысле это должен быть расположенный к людям (к детям), сердечный, гуманный, внимательный и искренний человек (В.А. Сухомлинский), который всегда имеет в виду их социальную незащищенность (Я. Корчак) и может видеть себя в детях, встать на их позицию (Ш.А. Амонашвили).

Характеризуя статусно-позиционные качества учителя дошкольного учреждения, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей (роли учителя, советчика, друга, родителя и т.д.), готовности принять позицию ребенка. Как подчеркивает В. Леви, *«роль учителя ясная, определенная, однозначная, но... сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет сродство, тяготение»* [103, с. 77]. Приводимая далее схема ролевого репертуара учителя [103, с. 78] показывает, что в процессе дошкольного и младшего школьного обучения учитель может выступать в качестве няньки, рассказчика, артиста и т.д. В то же время учителю важно знать репертуар значимых для детей ролей и профессий и их атрибутику. Космонавт, хирург, гонщик, менеджер,

бизнесмен и т.д. — все эти люди интересуют и привлекают детей; роль победителя, выигравшего, командира вызывает интерес и стремление быть в ней.

Учитель должен проявлять уважительное, заинтересованное отношение к тем ценностям, которые составляют содержание позиции ребенка, каким бы оно простым или неинтересным ни показалось. Иллюстративно в этом смысле письмо Ш.А. Амонашвили к детям-шестилеткам, только что принятым в школу. Учитель обращается к ученику как к товарищу, сотруднику, с которым они вместе будут проходить обучение. «Здравствуй, дорогой... Я твой учитель. Меня зовут Шалва Александрович. Поздравляю тебя — ты поступаешь в школу, становишься взрослым. Надеюсь, что мы с тобой станем большими друзьями и что ты будешь дружить со всеми ребятами в классе... Школа у нас большая, в четыре этажа, с переходами. Ты уже взрослый, и поэтому сам должен найти свой класс... Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой. Учитель» [6, с. 12]. Учитель — это товарищ, понимающий, уважающий ребенка, вызывающий его доверие. Коммуникативные (интерактивные) качества учителя, обусловленные его индивидуально-личностными особенностями, отражают особенности партнеров педагогического общения — дошкольников и младших школьников. Учитывая особую чувствительность детей к неискренности, фальши, необходимо подчеркнуть важность такого качества учителя, как его общительность, подлинная заинтересованность в самом общении, а не в его результате как проверке усвоения учебного материала. Чтобы эффективно и с радостью для детей обеспечить процесс общения, учитель должен владеть его предметом, т.е. «войти» в мир мультфильмов, сказок, книг, пластинок, событий, в котором живет ребенок, и самое главное — самому принять этот мир. Как показывают исследования, представления взрослых об этом мире дошкольников упрощены, схематизированы, неточны и часто ложны. «А детство, — пишет В.А. Сухомлинский, — детский мир — это мир особенный. Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год — вечностью» [207, с. 4].



Для учителя дошкольников и младших школьников существенно владение демократическим стилем общения на основе «увлеченности совместной творческой деятельностью и дружеского расположения» (по В.А. Кан-Калику), предполагающего взаимное эмоциональное сопереживание. В то же время следует категорически отвергать саркастичность в общении с ребенком, негативное воздействие на «Я» ребенка,

критику его в присутствии других детей. Необходимость высокого уровня развития качеств социальной перцепции у учителя, т.е. адекватного восприятия, реагирования, понимания детей, «прочтения» их состояния, мимики, жестов, поз, высказываний (особенно интонации), подчеркивается многими исследователями.

Считается, что для учителя дошкольников и младших школьников деятельностно-профессиональные качества необходимы в меньшей мере, чем для учителей других контингентов обучаемых. Это положение отражено и в социальных установках людей, ответственных за направление учителей на работу. Так, после окончания вузовского курса подготовки лучшие по успеваемости студенты часто идут работать в вуз, а средние — в школу и дошкольные учреждения. Не оспаривая абсолютной правильности первого, нельзя категорически согласиться со вторым. Действительно, среднеподготовленному учителю проще работать с ничего не знающими детьми, но это абсолютно несправедливо по отношению к малышам-ученикам, только включающимся в обучение, ожидающим чуда познания, открытия мира. Именно работая с дошкольниками и младшими школьниками, учитель должен свободно владеть учебным предметом. Например, учитель языка должен обладать высокой языковой культурой, многообразием, отточенностью и вариативностью языковых форм выражения мысли, в совершенстве владеть методическими приемами обучения, знать особенности организации и управления игровыми методами обучения (игры предметной, ролевой, сюжетно-ролевой с правилами, по Д.Б. Эльконину), в основе которых лежит точный и адекватный учет возрастных особенностей обучаемых, структуры их самосознания, интеллектуальной деятельности и поведения детей. Необходимо помнить слова В. Вундта *«игра — дитя труда»*, но это дело серьезное, особенно для детей. Практически именно для этого возраста требуется реализация всех педагогических умений, основанных на академических, дидактических, организаторских способностях учителя, которые должны проявляться в таких его педагогических функциях, как информационная, организационная, контрольная и т.д.

Внешнеповеденчески учитель младших школьников и особенно в дошкольном учреждении должен быть образцом для подражания, располагать к себе детей воспитанностью, образованностью, компетентностью, культурой поведения, общения. Они должны быть в плену личности учителя, например, иностранного языка, говорящего на таком красивом, но пока еще не знакомом для них языке. Именно эти качества учителя дошкольников и младших школьников составляют в совокупности структуру его психологического портрета. Конечно, это идеальная модель, но соотнесение с ней может рассматриваться как внутренний стимул самосовершенствования и саморазвития каждого из учителей.

В заключение следует отметить, что педагога как субъекта педагогической деятельности в целом характеризуют: целеположенность, активность, саморегулятивность; педагогическое самосознание как специфический для субъектной деятельности образ мира (в терминах Е.А. Климова [90]); индивидуально-психологические свойства, определяющие его соответствие педагогической деятельности; структура педагогических способностей; педагогическая направленность, адекватность самооценки, уровня притязаний; эмпатия; альтруистически направленная система отношений.

Соответственно психолого-педагогическая подготовленность учителя (П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.М. Митина) должна начинаться с ориентации школьников на профессию учителя, учитывающей все эти характеристики. В начале деятельности педагога особенно важны его профессиональная адаптация и направленность. Становление будущего учителя включает повышение уровня его профессионального притязания в плане саморазвития и самосовершенствования.

* * *

Педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъектных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда.

Вопросы для самопроверки

1. Что отличает профессию типа «Человек—Человек» от профессий других типов?
2. Какие индивидуальные свойства (задатки) обеспечивают предрасположенность человека к педагогической деятельности, его готовность и включаемость в нее?
3. В чем заключается специфика подхода Н.В. Кузьминой к трактовке педагогических способностей по сравнению с подходом А.К. Марковой?
4. Каковы составляющие педагогического профессионального самосознания?

Литература

- Голубева Э.А.** Способность и индивидуальность. М., 1993.
Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Глава 3. Обучающийся (ученик, студент) субъект учебной деятельности

§ 1. Возрастная характеристика субъектов учебной деятельности

Обучающийся как представитель возрастного периода

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся. В этом понятии подчеркивается! то, что он обучается сам при помощи других (учителя, соучеников), являясь активным субъектом образовательного процесса и при этом характеризуясь всеми рассмотренными субъектными качествами, чертами.

Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, т.е. особенностями задатков (индивидуально-типологическими предпосылками), способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности; особенностями выполнения деятельности (планируемость, организация, точность и т.д.). Каждый обучающийся характеризуется собственным стилем деятельности, в частности учебной, отношением к ней, обучаемостью.

В то же время все обучающиеся на определенной ступени образовательной системы характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотносена, как правило, с определенным периодом в жизни человека. Так, во всем мире учатся в начальной школе дети не старше 10 лет (хотя в экстремальных социальных ситуациях, например ликвидации безграмотности, в эту ступень образования включаются взрослые). Кроме того, следует учитывать специфику (содержание, форму) самих ступеней образования, соотносим не только с возрастными особенностями, но и с законом кумулятивности, наращивания, увеличения знаний; структурированием индивидуального опыта; построением индивидуального тезауруса как упорядоченной структуры вербального интеллекта. В силу этого абстрактно-типические субъекты «школьник», «студент» выделяются общественным сознанием как определенные обобщения исходя из этих двух (возрастного и социокультурного) оснований.

Возрастная периодизация как основа дифференциации субъектов учебной деятельности

Возрастная периодизация представляет собой одну из сложных и неоднозначно решаемых проблем психологии (А. Валлон, Ж. Пиаже, В. Штерн, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Рассмотрим основные подходы к возрастной периодизации, являющейся исходной для определения типического субъекта различных ступеней образовательной и прежде всего школьной системы.

Л.С. Выготский определил три группы подходов, или схем решения, этой проблемы. В рамках первой группы, с учетом биогенетического подхода, периодизация детства основана на этапах филогенетического развития. К этой группе Л.С. Выготский относит также периодизацию, основанную на ступенях воспитания и образования. Говоря об ошибочности такой схемы, Л.С. Выготский признает, что *«расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды»* [49, с. 244] вследствие огромного практического опыта образования, соотносящего эти ступени с возрастными изменениями. Вторая группа подходов (очень многочисленных) за основу периодизации принимает изменение какого-либо одного (часто внешнего) признака, например появление и смену зубов (дентиция), сексуальное созревание и др. Третья группа подходов направлена на выявление базального, существенного в развитии, например изменений внутреннего темпа и ритма развития.

В русле понимания психического развития отечественной психологией (см. ч. II, гл. 2, § 2) как внутренне противоречивого процесса, связанного с возникновением психических и личностных новообразований, Л.С. Выготский, вслед за П.П. Блонским, рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы в общей схеме переломов, или кризисов развития. При этом в качестве критериев их разграничения, выступают, во-первых, новообразования, характеризующие сущность каждого возраста. *«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период»* [49, с. 248]. Вторым критерием Л.С. Выготский считает динамику перехода от одного периода к другому, которая может быть резкой, критической и медленной, постепенной, литической. Соответственно Л.С. Выготский выделяет следующие стабильные и критические периоды возрастного развития: кризис новорожденности, младенческий возраст (2 месяца — 1 год), кризис 1 года, раннее детство (1 год — 3 года), кризис 3 лет, дошкольный возраст (3 года — 7 лет), кризис 7 лет, школьный возраст (8-12 лет), кризис 13 лет, пубертатный возраст (14-18 лет), кризис

17 лет. В этой схеме обращает на себя внимание разные основания выделения периодов дошкольного и школьного возраста (по педагогической схеме) и пубертатного (по схеме одного признака). Однако сам подход объединения двух критериев делает эту периодизацию (как полисимптоматическую, по Д.Б. Эльконину) одной из наиболее распространенных и продуктивных. Так, Д.Б. Эльконин, принимая схему Л.С. Выготского за исходную, определяет периоды после кризиса 7 лет следующим образом: кризис 7 лет, младший школьный возраст, кризис 11-12 лет, подростковое детство (замечая, что выделяется и период ранней юности). Эта схема построена практически целиком на педагогической основе.

Для педагогической психологии в целом и для определения типического «психологического портрета» обучающегося на каждой ступени образовательной системы важно положение Д.Б. Эльконина: *«то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде»* [238, с. 45]. За изменениями в развитии ребенка педагогическая система может «не поспевать» (Л.С. Выготский), в результате чего возникает эффект трудновоспитуемости, неуспеваемости, одна из причин которого кроется в самой динамике возрастного становления ребенка.

Ж. Пиаже [173] подошел к определению типических особенностей субъекта разного возраста с позиции развития его интеллекта. Он основывался на исходных положениях своей теории: а) принципе равновесия как устойчивом отношении частей и целого, к которому стремится интеллектуальное развитие, обеспечиваемое соотношением между функциями (адаптацией, ассимиляцией, аккомодацией), и б) структурности, где структура есть *«умственная система или целостность, принципы, активности которой отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют»* [150, с. 22—23]. Ж. Пиаже выделил четыре основных периода развития интеллекта вслед за образованием сенсомоторного интеллекта и появлением языка, или «символической функции», делающей возможным его усвоение, что происходит, по его мнению, от 1,5 до 2 лет. Соответственно

— от 1,5 до 2 лет *«начинается период, который тянется до 4 лет и характеризуется развитием символического и допонятийного мышления;*

— *в период от 4 до 7-8 лет образуется, основываясь на предшествующем, интуитивное (наглядное) мышление, прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям;*

— *с 7-8 до 11-12 лет формируются конкретные операции, т. е. операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно схватывать в интуиции;*

— *с 11—12 лет и в течение всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, группировки которого характеризуют зрелый рефлексивный интеллект»* [173, с. 177].

Если сопоставить приводимые по разным основаниям в схемах Ж. Пиаже и Л.С. Выготского возрастные границы периодов, например дошкольного и младшего школьного возраста, то очевидно, что они в целом совпадают.

От 4 до 7-8 лет	Дошкольный	От 3 до 7 лет
От 7-8 до 11-12 лет	Школьный, или младший школьный	От 8 до 12 лет

Мы видим, что эти границы определяются прежде всего социокультурным исторически сложившимся в генетической памяти цивилизации опытом соотнесения образования детей и их внутренней психологической готовности к каждой из его ступеней. Как справедливо отметил Л.С. Выготский, педагогическая схема или, другими словами, социокультурная и историческая основа периодизации возрастного развития остается одной из основных, формально разделяемых практически всеми исследователями, особенно теми, кто стоит на полисимптоматической основе периодизации.

Во всем мире обучающихся называют в соответствии с характером той образовательной системы, в которой они учатся (школьники, гимназисты, реалисты, студенты). Внутри этих наименований в соответствии с возрастом и степенью обучения различаются уже более дробные обозначения. Это так называемая культурно-историческая дифференциация, лежащая в основе социокультурной возрастной периодизации субъектного бытия обучающегося. Она связана с характером деятельности ребенка в общественных институтах (учреждениях) государства. Отсюда и названия периодов по ступеням образования — дошкольный, школьный (младший, средний, старший), студенческий. Это свидетельствует о собственно педагогических критериях периодизации субъектного бытия на возрастном этапе от 6 до 22—23 лет. Общепринятой является следующая периодизация [96, с. 39]: преддошкольный (3-5 лет), дошкольный (5-7 лет), младший школьный (7-11 лет), подростковый (средний школьный) возраст (11—15 лет), ранняя юность, или старший школьный возраст (15—18 лет) и студенческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) — 17-18 лет — 22-23 года (по Б.Г. Ананьеву).

Соответственно типические субъекты каждого из этих образовательных периодов дошкольником, младшим школьником, подростком, старшим школьником, студентом. При этом отмечается, что каждый возрастной период в жизни человека определяется совокупностью многих факторов, выступающих и в качестве его показателей. Д.Б. Эльконин называет три основных показателя, фактора, обуславливающих как само развитие, так и его периоды. *«Определенный возраст в жизни ребенка, или соответствующий период его развития, — это относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его*

местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

- 1) **определенной социальной ситуацией развития** или той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- 2) **основным или ведущим типом деятельности** (существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);
- 3) **основными психическими новообразованиями** (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности)» [238, с. 42].

Все эти показатели, по Д.Б. Эльконину, находятся в сложном отношении взаимодействия и взаимовлияния. Однако, если для Л.С. Выготского основным критерием развития были новообразования, то для Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, развивающих деятельностьную концепцию, основным явился тип ведущей деятельности. А.В. Петровский считает определяющим критерием социальную ситуацию развития, точнее, сознательную среду, общность [167]. Значимым для педагогической психологии в этом подходе А.В. Петровского является социально-психологический аспект возрастной периодизации, предполагающий понятия стабильной и изменяющейся среды, связи развития личности и особенностей среды, смену и преемственность процессов адаптации к группе, среде, индивидуализацию в ней и дальнейшую интеграцию.

«Переходы личности на новые этапы развития в этих условиях не определяются теми психологическими закономерностями, которые выражали бы моменты самодвижения развивающейся личности, — подчеркивает А.В. Петровский, — напротив, они детерминированы извне включением индивида в тот или иной институт социализации или же обусловлены объективными изменениями внутри этого института, от которых оказывается зависима личность в своем формировании. Потому только, что общество создает школы, возникает школьный возраст как стадия развития личности» [168, с. 21].

По характеру изменения ведущих типов деятельности ребенка в разных социальных ситуациях его развития, т.е. на деятельностной основе, Д.Б. Эльконин определил и возрастные периоды психического развития и шесть ведущих видов (типов) деятельности: 1) непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, 2) предметно-манипулятивная деятельность, 3) ролевая игра, 4) учебная деятельность, 5) интимно-личное общение и 6) учебно-профессиональная деятельность. При этом, как справедливо отмечает Д.И.Фельдштейн, интимно-личное общение, выступающее в качестве ведущей деятельности подростничества, по Д.Б.Эльконину, должно само включаться в социально значимую, социально одобряемую, просоциальную деятельность. Она-то и должна рассматриваться как подлинно ведущая в этом возрасте [219, с. 93-103].

Перечисленные виды деятельности входят либо в группу деятельностей, внутри которых происходит усвоение общественно [выработанных способов действий, т. е. деятельностей в системе [отношений «ребенок — общественный предмет», либо в группу [деятельностей, внутри которых происходят интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и усвоение задач, мотивов и норм отношений между людьми, т.е. деятельностей в системе отношений «ребенок — общественный взрослый». В первую группу «человек — предмет» входят второй, четвертый и шестой виды деятельности, во вторую группу «человек — человек» — первый, третий, пятый. Противоречие, расхождение между тем, что усвоено в разных системах отношений, называется кризисом. Этот общий закон чередования систем отношений и видов деятельностей назван Д.Б. Эльконым законом периодичности [238, с. 74-75].

Рассмотрение школьника и студента как субъектов учебной деятельности основывается на тезисах Д.Б. Эльконина: ведущая деятельность ребенка (игра, учебная деятельность, личное общение и т.д.) протекает в определенной социальной среде, ситуации развития, что в совокупности формирует психические и личностные новообразования. Следует также принять во внимание, что *«...в процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения, и все это не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития. Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития»* [43, с. 43-44].

Значение каждого возрастного периода определяется его местом в общем цикле развития ребенка. А.Н. Леонтьев, отмечая специфику внутри- и межстадийного развития, подчеркивает, что внутри стадии реализуются два ведущих направления: от изменения круга жизненных отношений к развитию действий, операций и обратно — от перестройки этих функций и операций к новой деятельности. Между стадиями происходит вхождение предметной деятельности в новый круг общественных отношений. Отсюда берет начало тенденция генетического рассмотрения каждого возраста как этапа целостного развития личности в качестве субъекта познания, общения, труда. При этом, согласно результатам исследований психологической школы Б.Г. Ананьева, само развитие имеет инволюционно-эволюционный характер. Как уже отмечалось, оно осуществляется по основным линиям интеллектуального, личностного и деятельностного становления ребенка. Эти линии неотделимы друг от друга, что обуславливает и определяет развитие человека в целом как личности, как субъекта деятельности.

§ 2. Школьник как субъект учебной деятельности Младший школьник как субъект учебной деятельности

Младший школьник — это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется прежде всего готовностью к ней. Она определяется уровнем физиологического (анатоми-морфологического) и психического, прежде всего интеллектуального развития, обеспечивающего возможность учиться. В исследованиях Л.И. Божович [28], Д.Б. Эльконина [238], Н.Г. Салминой [196], Н.И. Гуткиной [60] описаны основные показатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, семиотической функции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил и др. Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхождения в новый мир, мир взрослых. Это готовность к новым обязанностям, ответственности перед школой, учителем, классом. Ожидание нового, интерес к нему лежит в основе учебной мотивации младшего школьника. Именно на интересе как эмоциональном переживании познавательной потребности базируется внутренняя мотивация учебной деятельности, когда познавательная потребность младшего школьника «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием обучения.

Система ожиданий (экспектаций), как и сформированность предпосылок понятийного, научного мышления, лежит в основе готовности, которая понимается как итог всего предшествующего психического развития ребенка, результат всей системы воспитания и обучения в семье и в детском саду. Готовность ребенка к школе определяется удовлетворением целого ряда требований. К ним относятся: общее физическое развитие ребенка, владение достаточным объемом знаний, владение «бытовыми» навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда; владение речью; предпосылки овладения письмом (развитие мелкой мускулатуры кисти руки); умение сотрудничества; желание учиться. Необходимые для школьника как субъекта учебной деятельности интеллектуальные, личностные, деятельностные качества формируются буквально с момента рождения. От уровня их сформированности в значительной мере зависит вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения, включаемость в учебную деятельность [143].

В начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Здесь складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. В этот период происходит психологическая перестройка, *«требующая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости»* [43, с. 71]. Младший школьник характеризуется доминированием внешней или, в терминах А.А. Люблинской, практической активности, причем сила этой активности достаточно велика [122, с. 56—57]. Исследователи определяют целый ряд трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, имеющий новую жизненную позицию, т.е. позицию школьника как субъекта. Это трудности нового режима жизни, новых отношений — с учителем [143]. В это время начальная радость знакомства со школой часто сменяется безразличием, апатией, вызываемыми невозможностью преодолеть эти трудности. Учителю особенно важно учесть основные психические новообразования этого возраста — произвольность, внутренний план действий и рефлексивность, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения.

Учебная деятельность, включающая овладение новыми знаниями, умениями решать разнообразные задачи, радость учебного сотрудничества, принятие авторитета учителя, является ведущей в этот период развития человека, находящегося в образовательной системе (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Согласно А.Н. Леонтьеву, ведущей называется деятельность, которая не только занимает длительный период, но и в русле которой: а) формируются другие, частные виды деятельности; б) развивается интеллект как совокупность сенсорно-перцептивных, мнемологических и атенционных функций и в) формируется сама личность субъекта деятельности. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско-композиционной деятельности. Полная характеристика ведущей деятельности приведена Г.А. Цукерман (см. приложение).

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы анализа, синтеза, обобщения, классификации. В условиях целенаправленного развивающего обучения, по В.В. Давыдову, это формирование осуществляется быстрее и эффективнее за счет системности и обобщенности освоения знаний. *«Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов»*, — подчеркивает Д.Б. Эльконин [237, с. 84]. В учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям и, что самое главное, это отношение и реализуется в основном через эту деятельность как отношение к содержанию и методам обучения, учителю, классу, школе и т.д.

Существенно, что в связи со сменой условий жизни, переключением с семьи или детского сада на школу у младшего школьника несколько изменяются доминирующие авторитеты. Наряду с авторитетом родителей появляется авторитет учителя. «А учительница сказала так!» — протестует против безапелляционного высказывания мамы малыш. К концу начальной школы, когда основной период адаптации как макрофазы развития (по А.В. Петровскому) закончен, школьник становится субъектом не только учебной деятельности, но и, что очень важно, активного межличностного взаимодействия. Младший школьник становится подростком.

Подросток как субъект учебной деятельности

В среднем школьном (подростковом) возрасте (от 10—11 до 14—15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полезной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становится общественно значимым [144]. Он учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умения оценивать возможности своего «Я». Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека — «чувство взрослости».

Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Один из ведущих исследователей подростничества Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что социальное созревание человека, структурирование его самопознания и самоопределения как активно действующего субъекта определяется трансформацией общей позиции «Я по отношению к обществу» на две приходящие на смену друг другу позиции «Я в обществе» и «Я и общество» [220, с. 127]. При этом существенно, что подростничество, как и другие возрастные периоды, неоднородно, стадийно. В этом периоде Д.И. Фельдштейн выделяет три стадии: локально-капризную (10—11 лет), когда обострена потребность в признании взрослых; «право-значимую» (12—13 лет), характеризующуюся потребностью в общественном признании, в социально одобряемой полезной деятельности, что выражается в речевой форме «я тоже имею право, я могу, я должен»; «утверждающе-действенную» (14-15 лет), когда доминирует готовность проявить себя, применить свои силы [220, с. 131-138]. Как отмечает В.А. Караковский, младшему подростку особенно присущи потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчёркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдалённом будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием; увлечение киноискусством и т.д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости). К концу периода младшего подростничества учащиеся начинают осознавать необходимость самостоятельного выбора дальнейшей программы образования, что предполагает сформированность достаточно устойчивых интересов и предпочтений, ориентацию в различных сферах труда и общественно полезной деятельности.

Если для младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность (вхождение в нее, принятие роли субъекта этой деятельности, формирование учебных мотивов, овладение ее предметным содержанием и структурой и т.д.), то для школьника среднего возраста (подростка) в качестве ведущей выступает общественно полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой и интимно-личное общение со сверстниками, и очень важное общение с представителями другого пола. При этом учебная деятельность становится как бы осуществляемой активностью — она «обеспечивает» индивидуализацию подростка. В особенностях выбора средств, способов учебной деятельности он утверждает себя. Одновременная адаптация к одной новой общности, индивидуализация в другой, уже знакомой, и последующая интеграция в нее — это сложно переплетенные социально-психологические процессы, наиболее значимые для подростка. Найти себя в себе и в других — основная осознаваемая или интуитивно реализуемая потребность этого возраста.

Его главная ценность — система отношений со сверстниками, взрослыми, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу», устремленность в будущее (недооценка настоящего). Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии свое самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности.

Эта эпоха отрочества соотносится с макрофазой индивидуализации, которая, по А.В. Петровскому, *«характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности... В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей*

индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, "бывалость" в отношениях между полами, смелость, граничащая с бравадой, особая манера в танцах и т.д.), интенсифицирует поиск в... референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию» [167, с. 22]. В это же время реализуются все три микрофазы — адаптация, индивидуализация и интеграция.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. Именно поэтому педагогическая психология подчеркивает важность реализации всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения. Содержание учебной деятельности должно включаться в общий социокультурный контекст современной литературы, музыки, живописи, танца, как и в современные условия общественно-экономических, жизненно-бытовых отношений.

Показательно для подросткового возраста и отношение к авторитету. Если в младшем школьном возрасте авторитет учителя не менее значим, чем авторитет семьи, то для подростка проблема авторитета взрослого не самоочевидна. С одной стороны, позиция подростка «я — взрослый» как бы противопоставляет его взрослому, с другой — их авторитет остается важным фактором его жизни. Сохранению авторитета взрослого (учителя) способствует следующее: «1) неизменность общественного положения подростка, он был и остается учеником, школьником; 2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателя; 4) отсутствие у подростка умения... действовать самостоятельно» [43, с. 111].

Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я»-концепцией, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. При ориентации на учение подросток переходит в статус старшего школьника. Старший школьник как субъект учебной деятельности — это человек, сделавший выбор (или подчинившийся выбору референтного для него окружения) продолжить учение. Именно это определяет его специфику как субъекта.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности

Старшеклассник (период ранней юности с 14—15 до 17 лет) вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения — гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, иницируется родителями и направляется учебным заведением. Соответственно в этот период /основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается с стремлением к автономии, правом быть самим собой. Как подчеркивает И.С. Кон, «современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая **поведенческую автономию** (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), **эмоциональную автономию** (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), **моральную и ценностную автономию** (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых» [43, с. 154]. Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения. Дружба представляет для юношей и девушек одну из важнейших форм отношений, часто дополняясь, а иногда заменяясь всем многообразием отношений любви. «Неформальные взаимоотношения старшеклассников приобретают все большую ценность», отмечает М.Ю. Кондратьев, они «играют роль своего рода испытательного "полигона", на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика будущей "взрослой" жизни» [93, с. 52].

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, как врач, педагог, исследователь, но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15—17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения, которое наиболее тесно связано с типом учебного заведения [54, 55].

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении (Л.И.

Божович) не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественно-научного. «Мне математика не интересна, я не буду заниматься математикой, физикой никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», — часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, с другой — это невыполнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов. *«В целом такая установка более "взрослая", но нередко при этом проявляется довольно примитивный практицизм и технизм, в частности недооценка гуманитарных дисциплин, так как они "в дальнейшем не понадобятся"»* [92, с. 84].

Определенность выбора профессии и его устойчивость рассматриваются М.Р. Гинзбургом как два параметра «определенности будущего», которая в свою очередь является одним из основных показателей, характеризующих смысловое будущее старшеклассника. Второй показатель — «валентность» — объединяет ценностную насыщенность эмоциональной привлекательности и активности смыслового будущего [54, 55].

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность — средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т.е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

У старшеклассника складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника (Д.И. Фельдштейн). Она сама становится средством реализации этих планов, все более явно «уходя» от положения ведущей деятельности. Существенно, что если для подростка авторитеты учителя и родителей как бы уравновешиваются дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентации, явно выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Как свидетельствуют данные массированного социологического исследования В.С. Собкина, старшеклассники (москвичи конца XX века) включены в общественную жизнь страны, они «моделируют все пространство корневых вопросов политической дискуссии и, по сути, все пространство представленных позиций» [204, с. 252]. Вместе с тем автор подчеркивает обусловленность политических и ценностных ориентации старших школьников их социально-стративным положением в обществе, экономическим и образовательным статусом их семей.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени как бы подчиняет учебную деятельность более важной цели — будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте.

§ 3. Студент как субъект учебной деятельности

Студенческий возраст (18—25 лет) представляет особый период в жизни человека прежде всего в силу того, что *«по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития»* [49, с. 255].

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях самого Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах П.А. Просецкого, Е.М. Никиреева, В.А. Слостенина, В.А. Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Студенчество — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI—XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное — неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе. При этом показано, что большинство студентов положительно относятся к учебе.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное (А.А. Вербицкий).

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Студенчество — центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятели», профессионала, что учитывается преподавателем в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе.

Полученные исследователями школы Б.Г. Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» [8, с. 346] то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопроса уже находит отражение в целом ряде учебно-методических разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность — мотив достижения и познавательный мотив. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [41, с. 14]. Однако результаты опро-

сов показывают, что в технических вузах у половины студентов нет мотива интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии [41].

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18-20% лекционного материала). Так, по данным В.Т. Лисовского, умели выступать перед аудиторией только 28,8% студентов, вести спор 18,6%, давать аналитическую оценку проблем 16,3%. На материале конкретного социологического исследования было показано, что только 37,5% студентов стремились хорошо учиться, 53,6% не всегда старались, а 8% не стремились вообще к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремился хорошо учиться, в 67,2% случаев учеба не шла хорошо [119]. При изменении в последнее десятилетие количественных показателей этих умений и отношения к учебе в целом общая картина их неполной сформированности остается.

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на 1-м курсе. Его влияние на формирование новых ценностных ориентации студента, его мотивацию и такое индивидуальное свойство, как тревожность, не оценимо.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение — система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. В свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

§ 4. Обучаемость — важнейшая характеристика субъектов учебной деятельности

Общая характеристика обучаемости

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности. Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как взрывчатость (динамичность), т. е. скорость образования временной связи (В.Д. Небылицын). В широком смысле этого слова она может трактоваться как «...потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной "со взрослыми" работе» (Б.В. Зейгарник), как «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Выделяется понятие «специальной» обучаемости как подготовленности психики к быстрому ее развитию в определенном направлении, в определенной сфере знаний, умений.

Одна из ведущих отечественных исследователей этой проблемы З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает «...совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности» [81, с. 17]. В данном определении обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способом действий.

Обучаемость соотносится с понятием «обученности» (А.К. Маркова) как совокупности всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость — с зоной ближайшего развития. Важно положение А.К. Марковой, что обучаемость — это «восприимчивость ученика к усвоению новых

знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития» [129, с. 60].

Интеллектуальные свойства, определяющие обучаемость

Обучаемость основывается на целой совокупности свойств интеллекта, таких как обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления. Суммарный количественный показатель обучаемости по этим свойствам назван З.И. Калмыковой экономичностью мышления. Обобщенность мыслительной деятельности является ядром обучаемости и ее суммарного показателя — экономичности мышления. Обобщение и анализ, лежащие в основе умственных способностей, по С.Л. Рубинштейну, определяют возможности быстрого, качественного переноса и развития теоретического мышления. Лежащие в основе обучаемости интеллектуальные свойства рассматриваются исследователями и как ее компоненты. В то же время обучаемость характеризуется и определенными показателями, соотносимыми косвенно с продуктивностью деятельности.

Показатели обучаемости

Основные показатели обучаемости — темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Суммарными показателями обучаемости, по З.И. Калмыковой, являются экономичность и темп мышления; объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость. Существенны предложенные А.К. Марковой показатели обучаемости:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям. Эти показатели могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (по Д.Б. Богоявленской);
- настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечений, препятствий;
- восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.

По этим показателям разработана методика определения (диагностирования) обучаемости, в основе которой, по З.И. Калмыковой, лежат следующие положения:

- диагностика должна быть комплексной, опирающейся «на синтетический», а не аналитический путь;
- методы диагностики должны базироваться на учебном материале в естественном обучающем эксперименте, положительные черты которого должны соединяться со строгостью лабораторного эксперимента, особенно при фиксации результатов испытаний, сочетании качественного и количественного анализа при регистрации процесса, способов решения, оказываемой помощи и т.д.;
- обучаемость диагностируется в проблемных учебных ситуациях, где по возможности должны быть уравнены все другие условия;

Индивидуальные различия обучаемых в учебной деятельности (по Г. Клаусу)

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Скорость	Быстро Легко, без труда ~ Прочно, устойчиво во времени Легко переучивается Обладает гибкостью	Медленно С трудом, напряженно, тяжело Поверхностно, мимолетно, быстро забывается С трудом переучивается Характеризуется ригидностью, застылостью
Тщательность	Добросовестно Аккуратно Основательно	Халатно Небрежно, неряшливо Поверхностно
Мотивация	Охотно Добровольно По собственному побуждению	Неохотно По обязанности Под давлением

	Активно, включенно, увлеченно Старательно, усердно, изо всех сил	Пассивно, вяло, безучастно Нерадиво, лениво
Регуляция действия	Самостоятельно Автономно, независимо Планомерно, целенаправленно Настойчиво, постоянно	Несамостоятельно Подражая Бесцельно, бессистемно, без плана Периодически, неустойчиво
Когнитивная организация	Осознанно, с пониманием Направленно, предвидя последствия Рационально, экономно	Механически, не понимая, методом проб и ошибок Случайно, непреднамеренно Нерационально, неэффективно
Общая оценка	Хорошо	Плохо

— время диагностического эксперимента не должно ограничиваться при соблюдении требования его фиксации;

— сочетание индивидуальных и коллективных диагностических процедур позволяет получить более полную и адекватную картину обучаемости.

Обучаемость субъекта учебной деятельности проявляется в ее особенностях и характере, влияя на ее стиль [86, с. 29]. Вырабатываемые индивидуальные стили могут быть схематически представлены двумя полюсами: «позитивный» — «негативный». Приведенная выше таблица иллюстрирует содержание учебной деятельности, отражающей такие стили. Они в значительной мере основываются на обучаемости.

* * *

Обучающийся (школьник, студент), представляя определенный возрастной период развития, как субъект учебной деятельности на каждой ступени образовательной системы характеризуется спецификой учебной мотивации, системой отношений, особенностями учебной деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Чем различаются учебные мотивации младшего и старшего школьников?
2. Как возрастной период развития человека влияет на его позицию субъекта учебной деятельности?
3. Каковы отличительные особенности студента и школьника как субъектов учебной деятельности?

Литература

- Кон И.С.** Психология старшеклассника. М., 1980.
Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. Москва-Воронеж, 1997.
Мухина В.С. Детская психология. М., 1985.
Фельдштейн Д.И. Возрастная психология. М., 1997.
Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте // Избр. психологические труды, М., 1989.
Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

ЧАСТЬ IV. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Учебная деятельность, характерная для детей всего школьного возраста, связана с овладением ими указанным содержанием.

В.В. Давыдов. Проблемы развивающего обучения

Глава 1. Общая характеристика учебной деятельности

§ 1. Учебная деятельность — специфический вид деятельности

Теория учебной деятельности в общей теории учения

В общей теории учения, основы которой, как уже отмечалось, были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, И. Гербартом, в нашей стране — К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Г. Шацким, А.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Лингартом, Й. Ломпшером, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, являющаяся научным приоритетом России. Ее разработчики — Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. (в широком контексте теории деятельности, психологические основы которой были заложены трудами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, а конкретное содержание сформулировано А.Н. Леонтьевым) поставили новую проблему в теории обучения — изменения самого субъекта деятельности в процессе действий, воспроизводящих объективные свойства познаваемого предмета при решении учебных задач обобщенными способами действий.

Своевременность и актуальность поставленных теорией учебной деятельности проблем распространяется не только на школу, применительно к условиям обучения в которой и была сформулирована эта теория, но и, что не менее важно, на вузовское обучение, деятельность студентов (по разным причинам недостаточно сформированную и изученную). Актуальность и своевременность распространения теории учебной деятельности на вузовское обучение в целом определяется тем, что уже сложились определенные позитивные тенденции в высшей школе (как в нашей стране, так и в мировой практике), позволяющие реорганизовать как вузовское преподавание, так и саму учебную деятельность студента.

Определение учебной деятельности

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, — это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Элькониной, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностным содержанием и смыслом, соотносится с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [238, с. 245].

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку

обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Основные характеристики учебной деятельности

Отмечаются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы); 3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность). Добавим к этим трем еще две существенные характеристики учебной деятельности. Во-первых, отвечая познавательной, ненасыщаемой потребности, 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте» что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой. Во-вторых, чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учебной деятельности как активной формы учения, а именно 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий». Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением.

Исходя из определения учебной деятельности как деятельности по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий, рассмотрим ее собственно деятельностные характеристики. Прежде всего подчеркнем, вслед за Д.Б. Элькониним, ее общественный характер: *по содержанию*, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; *по смыслу*, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; *по форме*, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, институтах. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

§ 2. Предметное содержание учебной деятельности Предмет учебной деятельности

Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности, как и любой другой деятельности, начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае — на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению — оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта (что в значительной мере проявляется в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрасте), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

Средства и способы учебной деятельности

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна — мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, «*решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения*» [194, т. 1, с. 375].

Соответственно в процессе школьного учения, и особенно в младшем школьном возрасте, включение в учебную деятельность предполагает одновременную работу и над ее средствами.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных

действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Продукт учебной деятельности, ее результат

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта — это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

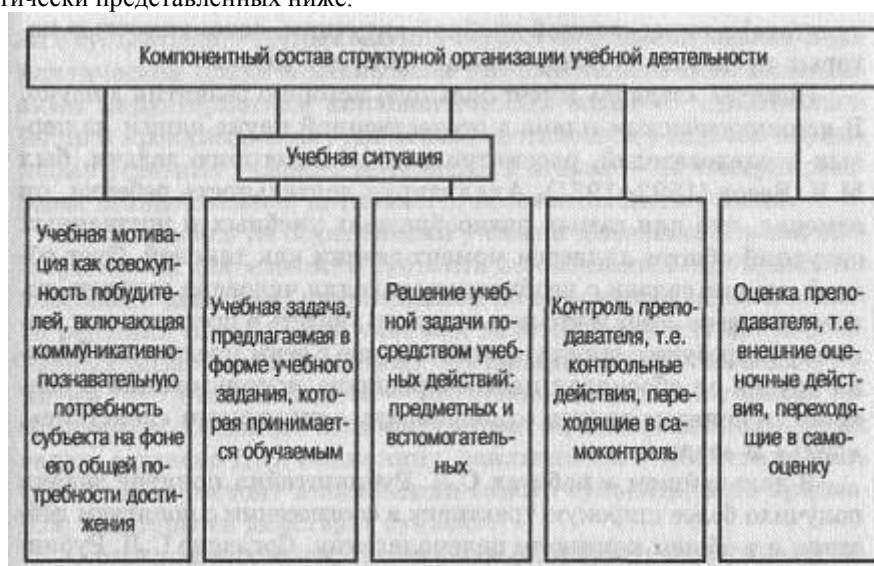
§ 3. Внешняя структура учебной деятельности

Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, И.И. Ильясов отмечает, что «...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия — это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач» [79, с. 43].

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности, схематически представленных ниже.



Мотивация — первый компонент структуры учебной деятельности

Мотивация, как будет показано далее, является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Именно этой первостепенной важностью мотивации в учебной деятельности субъекта объясняется ее специальное подробное рассмотрение в следующей главе.

Учебная задача в структуре учебной деятельности

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. В психологическом плане в отечественной науке одним из первых исследователей, рассматривавшим категорию задачи, был М.Я. Басов (1892—1931). Анализируя деятельность ребенка, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. В своих трудах он обосновал целесообразность использования в психологии понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание».

В дальнейшем в работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотнесении с понятием действия и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«так называемое произвольное действие человека — это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом понятия; она должна быть им принята»* [193, с. 152]. Отметим, что, по А.Н.Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях.

Рассматривая общедидактическое содержание понятия задачи, В.И. Гинецинский определяет ее как *«...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения»* [53, с. 173]. К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное условие состоит в том, чтобы «выразить искомое через данное». Отмечается также важность формулировки задания по критериям корректности и сложности, где последнее есть объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане важны также две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач — «диагностичность и креационность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая — со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача — это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, т.е. вопросов (и, конечно, ответов), над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи обрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Общая характеристика учебной задачи

Учебная задача, как и любая другая, рассматривается в настоящее время в качестве системного образования (Г.А. Балл), в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи [20, с. 41]. Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представлен одновременно в форме исходного состояния и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин) как результата разрешения отношения между

компонентами этого состава. В данное толкование задачи включается прогнозирование результата и его модельное представление. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т.д.

Состав учебной задачи детально рассмотрен в работах Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, их функции. В некоторых задачах указаны способы и средства решения (они даны в эксплицированной или, что чаще, в скрытой форме).

В трактовке Л.М. Фридмана в состав любой задачи входят одни и те же части:

- предметная область — класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;
- отношения, которые связывают эти объекты;
- требование задачи — указание цели решения задачи, т.е. того, что необходимо установить в ходе решения;
- оператор задачи — совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение [222]. В данном представлении понятия «способ решения» и «оператор» очень близки, но в деятельностной трактовке учебной деятельности нам удобнее использовать термин «способ решения».

Способ решения задачи

При рассмотрении способа решения задачи вводится понятие субъекта решения или решателя (Г.А. Балл). Соответственно способом решения задачи называется *«всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи»* [20, с. 37]. Другими словами, способ решения соотносится с субъектными характеристиками человека-решателя, которые определяют не только выбор и последовательность операций, но и общую стратегию решения. Решение задачи различными способами предоставляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и развития самого субъекта. При решении задачи одним способом цель учащегося — найти правильный ответ; решая задачу несколькими способами, он стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов, приемов и создания новых для данной ситуации. При этом у обучающегося накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска и, в свою очередь, развивает его исследовательские способности. В понятие способа решения задачи Г.А. Балл включает сам процесс решения, отмечая, что при его описании учитываются не только операции решателя сами по себе, но также временные и энергетические затраты на их осуществление.

Модель решения учебной задачи наряду с собственно ориентировочной включает и другие части способа действий, прежде всего контрольную и исполнительную. При этом отмечается (Е.И. Машбиц), что полноценное функционирование учебной деятельности предполагает сформированность всех частей способа действия. Для решения задачи субъект-решатель должен располагать некоторой совокупностью средств, которые не входят в задачу и привлекаются извне. Средства решения могут быть материальными (инструменты, машины), материализованными (тексты, схемы, формулы) и идеальными (знания, которые привлекаются решателем). В учебной задаче могут быть использованы все средства, но ведущими являются идеальные, вербальные по форме средства.

Особенности учебной задачи

Е.И. Машбиц выделяет существенные особенности учебной задачи с позиции управления учебной деятельностью. Первой и наиболее существенной ее особенностью, вслед за Д. Б. Элькониним, он считает направленность на субъекта, ибо ее решение предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем. Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных целей. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся определенного способа действия.

Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является неоднозначной или неопределенной. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Это явление, названное Е.И. Машбицем «доопределением задачи» [139, с. 106], происходит в силу разных причин: из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений. Нередко это зависит от мотивации субъекта.

Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Следовательно, для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место. Остановимся подробнее на рассмотрении психологических требований к учебным задачам.

Психологические требования к учебным задачам

Основные требования к учебной задаче как к обучающему воздействию обусловлены своеобразием ее места в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей (Е.И. Машбиц). Соотношения между задачей и целью предложено рассматривать в системе «набор задач — множество целей», так как в учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача служит для достижения нескольких целей (общее число задач по учебному предмету близко к 100 000). Отсюда, по Е.И. Машбицу, вытекает ряд требований.

1. *«Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач».* Отметим, что задача, рассматриваемая в качестве системы, существует как таковая в более сложной системе задач и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в этой системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной, и бесполезной.

2. *«При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных».* Отмечается, что, к сожалению, в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей. При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. *«Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности».* На практике, как правило, используются некоторые элементы системы средств, что обеспечивает решение задач лишь одного класса, что недостаточно для решения другого класса задач.

4. *«Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения»* [139, с. 112-113]. Как установлено многими исследователями, то, что входит в прямой продукт действий учащихся, лучше усваивается ими. В большинстве учебных задач, по оценке автора, в качестве прямого продукта выступает исполнительная часть, а ориентировка и контрольная часть — как побочные. Реализация четвертого требования предполагает также применение задач на осознание учащимися своих действий, т.е. рефлексии. Такого рода задачи помогают учащимся обобщать свои действия по дальнейшему решению учебных задач. И здесь нельзя не согласиться с Е.И. Машбицем, что хотя ученые уделяют вопросам рефлексии большое внимание, на практике учитель не располагает средствами регуляции рефлексии учащихся по решению задач. Отмечается также следующее: чтобы учащиеся, решая учебные задачи, осознанно выполняли и контролировали свои действия, они должны иметь четкие представления о структуре и средствах решения задачи. Такие сведения они должны получать от учителя в виде стройной системы ориентировки.

Учебная задача и проблемная ситуация

В процессе учебной деятельности учебная задача дается (существует) в определенной учебной ситуации. (В нашей трактовке учебная ситуация выступает как единица целостного образовательного процесса.) Учебная ситуация может быть сотруднической или конфликтной. При этом, если предметный конфликт, т.е. столкновение разных позиций, отношений, точек зрения относительно учебного предмета, способствует усвоению, то межличностный, т.е. конфликт между самими школьниками как людьми, личностями, препятствует ему.

По содержанию учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Оба вида этих ситуаций представлены в обучении, но организация второй требует от учителя (преподавателя) больших усилий, поэтому при осознании им всей важности проблематизации обучения проблемные ситуации встречаются в учебном процессе реже, чем нейтральные. Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи), т.е. соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности обучающегося и его способности (возможности) решать эту задачу (В. Оконь, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, М.И. Махмутов и др.). Перед учителем (преподавателем) встает задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая им проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности обучающихся, стала бы их субъективной проблемной ситуацией, была бы присвоена ими в форме некоторой подлежащей решению проблемы.

Создание проблемной ситуации, проблемности в обучении представляет значительную педагогическую трудность. Рассмотрим подробнее причину этого затруднения. Прежде всего напомним общедидактическое определение проблемного обучения, данное М.И. Махмутовым: *«...это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование научного... мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций»* [137, с. 6]. Психологически проблемная ситуация означает возникновение перед человеком проблем, задач, подлежащих решению. Согласно П.П. Блонскому и С.Л. Рубинштейну, в определенных проблемных ситуациях и

возникает мышление человека. *«Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы»* [194, т. 1, с. 374].

Как отмечает А.М. Матюшкин, проблемная ситуация сама определяет отношения между субъектом и условиями его деятельности, в которых раскрывается неизвестное, искомое. Еще раз подчеркнем, что для создания и решения проблемной ситуации необходимы три условия: 1) познавательная потребность субъекта, 2) соотношение данного и искомого, 3) определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения. Другими словами, субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?» и т.д. Но необходимо учесть, что проблемным может быть только вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи. Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения, решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности (см. описание теории проблемного обучения, приведенное ранее). Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения. Проблема выражена в наименьшей степени в том случае, когда обучающийся реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит педагог. К определению уровней проблемности подходят и с других позиций, например меры продуктивности решения задачи, сотрудничества и т.д. Очевидно, что при организации учебного процесса педагог должен разработать последовательность прогнозируемых им трудностей решения задач вне зависимости от того, что лежит в основе определения их градации.

Отмечая отличие проблемной задачи от любой другой, А.М. Матюшкин подчеркивает, что она *«представляет не просто описание некоторой ситуации, включающей характеристику данных, составляющих условия задачи и указания на неизвестное, которое должно быть раскрыто на основании этих условий. В проблемной задаче сам субъект включен в ситуацию задачи»* [133, с. 60]. При этом *«основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия»* [135, с. 275].

Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи. Вся учебная деятельность заключается в планомерном и последовательном предъявлении учителем проблемных ситуаций и их «разрешении» обучающимися путем решения задач посредством учебных действий. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, задаваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Здесь следует отметить, что понятие «задачи» часто неправомерно употребляется наряду с понятием «проблемная ситуация». Необходимо четко разграничивать эти два понятия: проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу — *«задача появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней, но существенно отличается от нее»* [36, с. 59]. Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. (При непринятии субъектом проблемной ситуации в силу определенных причин она не может перерасти в задачу.) Другими словами, задача может рассматриваться как *«модель проблемной ситуации»* (Л.М. Фридман), построенная и, следовательно, принятая субъектом, решающим ее.

Этапы решения задачи в проблемной ситуации

Решение задачи в учебной проблемной ситуации предполагает несколько этапов. *Первый этап* — это понимание задачи, сформулированной в готовом виде преподавателем или определяемой самим обучающимся. Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить.

Второй этап — «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть лично значима, а потому понята и принята к решению.

Третий этап связан с тем, что решение задачи должно вызывать эмоциональное переживание (лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой) и желание поставить и решать собственную задачу. Здесь существенно отметить роль формулировки задания для правильного понимания задачи. Так, если задача сформулирована в форме задания «проанализируйте», «объясните, почему», «в чем, на ваш взгляд, причина», то обучающийся определяет скрытые, латентные связи, выстраивает определенную логическую последовательность решения задачи. Если задание дано в форме «опишите», «расскажите», то студент

может ограничиться изложением только эксплицитно данного и необходимого для решения, понимания и принятия задачи (К. Дункер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.С. Мансуров). Как было показано в проведенном В.А. Малаховой исследовании, такие формы задания, как «объясните» и «опишите», являются, по сути, разными задачами, направляющими мышление ребенка и его речевое

выражение по определенному пути. При этом в различных возрастных группах влияние императивной и неимперативной формы задания оказывалось существенно разным.

Действия в структуре учебной деятельности

Одним из важных структурных компонентов деятельности является действие — морфологическая единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой деятельности. *«Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий, ...деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели»* [112, с. 154—155]. Согласно А.Н. Леонтьеву, *«действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено* [111, с. 289]. При этом *«предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель»* [111, с. 290]. Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, она и мотивирована, и целенаправлена (целенаправлена), тогда как действия отвечают только цели.

Как подчеркивается в теории деятельности А.Н. Леонтьева, *«существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности»* [111, с. 290]. Проиллюстрируем такое превращение на приводимом А.Н. Леонтьевым примере: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае — деятельность учения. Если это дошкольник и решение задачи мотивировано лишь тем, что от его результата зависит, пойдет ребенок играть или нет, то решение задачи остается только действием. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности. В данном рассмотрении учебной деятельности анализируются только входящие в нее самые разнообразные учебные действия.

Действия и операции в структуре учебной деятельности

Существенным для анализа учебных действий является момент их перехода на уровень операций. Согласно А.Н. Леонтьеву, операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Так, при овладении иностранным языком действие произнесения (артикулирования) необычного для родного языка звука (для русского языка, например, гортанных, носовых звуков и т.д.) является достаточно напряженным. Оно целенаправленно, сознательно контролируется по способу и месту осуществления, требует волевого усилия обучающегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, слово, фразу. Действие его произнесения автоматизируется, не контролируется сознанием, которое направлено на другие, более высокие уровни деятельности, и переходит на уровень «фонового автоматизма» (Н.А. Бернштейн), превращаясь в способ выполнения других действий.

Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного и переходит на уровень операции, т.е. как бы техники выполнения речевой деятельности. При этом управление операциями осуществляется фоновыми его уровнями. По Н.А. Бернштейну, процесс переключения технических компонентов движения в низовые, фоновые условия есть то, что называется обычно автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков и что неизбежно связано с переключением на другие афферентации и разгрузкой активного внимания [24]. Отметим, что переход с уровня действия на операции есть основа технологизации обучения.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. Они возникли в результате «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка — его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности»*, и далее *«...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные*

взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса» [194, т. 1, с. 377]. К таким операциям С.Л. Рубинштейн относит сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение. Отметим здесь, что соответствующие внутренние умственные операции определяют строение восприятия (В.П. Зинченко), памяти (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) и других психических процессов.

Различные виды учебных действий

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. Рассмотрим основные их виды.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например решение задачи написания текста, вычисления, начинается с осознания цели как ответа на вопрос «для чего», «с какой целью я это делаю». Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий. Рассматривая планы и структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стратегии) поведения, т.е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т.д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика — превращенные внешние интерпсихологические действия учителя, они будут рассмотрены отдельно.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов: «1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения» [125, с. 83].

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В. В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого» [63, с. 127].

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае — учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. При этом, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «...все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений» [194, т. 1, с. 377]. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что мыслительный процесс «совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризует мышление как сознательный процесс» [194, т. 1, с. 370]. Эти характеристики мышления как внутренней стороны деятельности, и в частности учебной деятельности, еще раз фиксируют важность таких действий, как целеполагание, программирование, контроль.

Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические — запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия (Д.Б.

Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: а) по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом; б) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым способом, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

Контроль (самоконтроль), оценка (самооценка) в структуре учебной деятельности

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы (П.К. Анохин). Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) — направляющая и результирующая. Первая, согласно П. К. Анохину, осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения [12, с. 146; 13, с. 88-97]. Вторую, результирующую форму обратной связи П.К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничивает два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации — поэтапный, второй — санкционирующий. Это — конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

В общей схеме функциональной системы основное звено, где происходит сличение «модели потребного будущего» (по Н.А. Бернштейну) или «образа результата действия» (П.К. Анохин) и информации о реальном его осуществлении, определяется как «акцептор действия» (П.К. Анохин). Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам, «петлям» обратной связи. Именно это позволяет говорить, вслед за И.П. Павловым, о человеке как о саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машине. В работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого и других проблема контроля (самоконтроля) включена в общую проблематику личностной и предметной саморегуляции.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обусловливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

П.П. Блонским [25] были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к

усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия — полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет [25, с. 259-260].

Рассмотрим формирование самоконтроля на примере его включения в овладение иноязычным говорением. В приводимой далее схеме формирования слухового контроля в обучении говорению на иностранном языке отмечены четыре уровня. На каждом из них оценивается отношение говорящего к ошибке, интерпретация предполагаемых действий говорящего, т.е. механизм слухового контроля, и характер вербальной реакции говорящего ошибочное действие. Реакция говорящего может быть соотнесена с уровнями самоконтроля, по П.П. Блонскому.

Следует отметить, что два первых уровня характеризуются внешним контролирующим воздействием учителя, что обуславливает формирование внутренней слуховой обратной связи, два последующих — отсутствием такого воздействия при исправлении ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за речевой реализацией языковой программы, т.е. к этапу речевого автоматизма.

Само формирование слуховой обратной связи как регулятора процесса говорения в процессе обучения иностранному языку подчеркивает связь внешнего управляющего воздействия препода-

Уровни становления слухового контроля

Уровень	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
I	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Нет сличения речевого действия с программой его выполнения	Медленное, произвольно анализируемое выполнение требуемого речевого действия после указания на характер его выполнения (необходим внешний контроль)
II	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Есть сличение по произвольно осознаваемой схеме выполнения программы	Немедленное, правильное выполнение действия, но после указания со стороны на ошибку (необходим внешний контроль)
III	Ошибку исправляет сам, но с отставанием во времени	Есть сличение, но ошибка осознается в контексте, т.е. после звучания целого, нет текущего слежения	Немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки (включается самоконтроль)
IV	Текущее, немедленное исправление ошибки	Ошибка исправляется по ходу выполнения артикуляционной программы	Немедленное, текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля)

давателя с внутренним управлением этим процессом самим говорящим. При этом механизм слухового контроля формируется в самой деятельности. Важно также и то, что слуховой контроль регулирует правильность осуществления всех звеньев формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка. Таким образом, очевидно, что, обучая говорению на иностранном языке, учитель не может не формировать этот общий для всей деятельности говорения механизм, целенаправленно переходя от внешнего обучающего контроля за речевыми действиями учащихся к их собственному внутреннему слуховому самоконтролю.

Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова отметила в этом процессе важную особенность — переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация еще раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

* * *

Учебная деятельность, представляющая собой основную форму включения в общественное бытие людей в возрасте от 6-7 до 22-23 лет, характеризуется спецификой предметного содержания и внешней структуры, в которых особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению.

Вопросы для самопроверки

1. Что входит в предметное содержание учебной деятельности?
2. Какие виды учебных действия выделяются в структуре учебной деятельности и на каком основании?
3. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?
4. Что входит в состав учебной задачи?

Литература

- Балл Г.А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
- Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К.** Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
- Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.
- Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология. М., 1998.
- Талызина Н.Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
- Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
- Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

Глава 2. Учебная мотивация

§ 1. Мотивация как психологическая категория Основные подходы к исследованию

МОТИВАЦИИ

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. *«Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой»* [242, с. 12—13]. В самом общем плане мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, м. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Атkinson, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.). Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин) и т.д.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. В.Г. Алексеев отмечает, что мотивационная система человека имеет, гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [16]. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой — говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре. *«Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими»* [31, с. 52].

Мотив — мотивация — мотивационная сфера

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего она трактуется авторами

по-разному. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (Ж. Нюттен, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для *«обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее»* [111, с. 243]. Отметим, что понимание мотива как «опредмеченной потребности», по А.Н. Леонтьеву, позволяет определять его как внутренний мотив, входящий в структуру самой деятельности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы — Л.И. Божович. Согласно Л.И. Божович, мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, *«в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи,*

чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [31, с. 53]. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом подчеркнем, что понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которое *«выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности»* [64, с. 148].

Самым широким является понятие мотивационной сферы, включающее и аффективную, и волевою сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающий субъекту в виде потребности, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Структура мотивации

При изучении мотивации (В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А. Маслоу, Е.К. Савонько) продуктивным является представление о ней как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта, как инвариант системы. Анализ структуры мотивации позволил В. Г. Асееву выделить в ней а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное, т.е. положительное и отрицательное основания ее составляющих [16, с. 137].

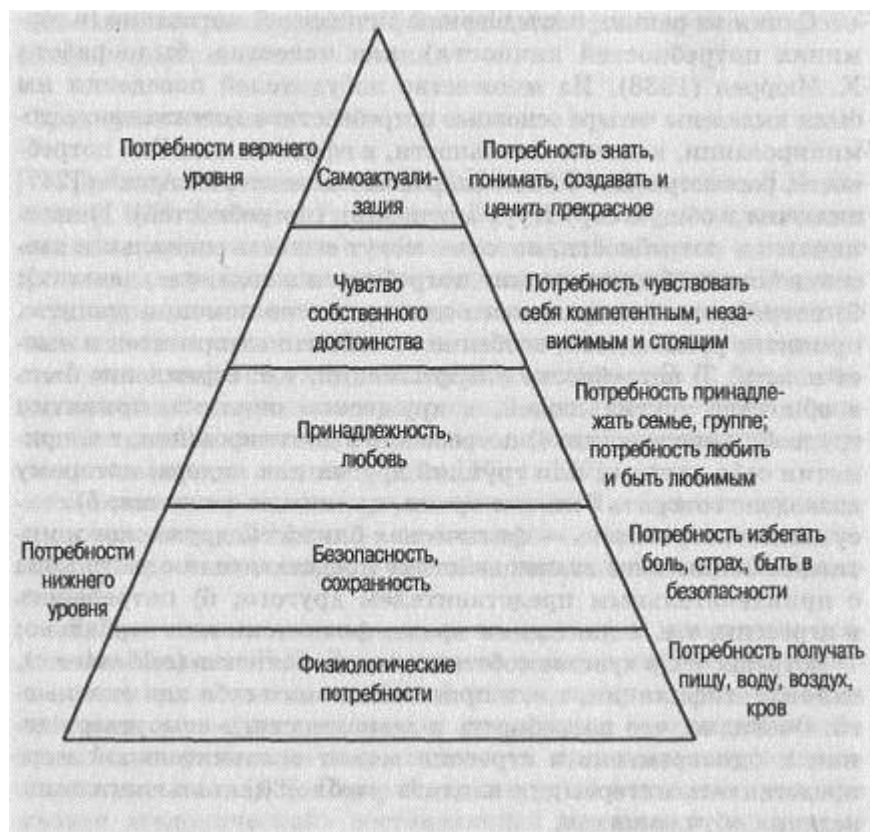
Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы — не застывшее, статическое, а развивающееся, изменяющееся в процессе жизнедеятельности образование.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [68]. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три — ее целевыми составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешне (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия. Существенно также и то, что два последних, определяемых как награда и избегание наказания, являются, по Дж. Аткинсону [248], составляющими мотивации достижения. Отметим, что подобное структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности, оказалось очень продуктивным, как будет показано ниже, для анализа учебной мотивации. Интерпретация мотивации и ее структурной организации проводится и в терминах основных потребностей человека (Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, А. Маслоу и др.).

Одним из ранних исследований личностной мотивации (в терминах потребностей личности), как известно, была работа Х. Мюррея (1938). Из множества побудителей поведения им были выделены четыре основные потребности: в достижении, в доминировании, в самостоятельности, в аффилиации. Эти потребности, рассмотренные в более широком контексте, М. Аргайл [247] включил в общую структуру мотивации (потребностей): 1) несоциальные потребности, которые могут вызвать социальное взаимодействие (биологические потребности в воде, еде, деньгах); 2) потребность в зависимости как принятие помощи, защиты, принятие руководства, особенно от тех, кто авторитетен и имеет власть; 3) потребность в аффилиации, т.е. стремление быть в обществе других людей, в дружеском отклике, принятии группой, сверстниками; 4) потребность в доминировании, т.е. принятии себя другими или группой других как лидера, которому дозволено говорить большее время, принимать решения; 5) сексуальная потребность — физическая близость, дружеское и интимное социальное взаимодействие представителя одного пола с привлекательным представителем другого; 6) потребность в агрессии, т.е. в нанесении вреда, физически или вербально; 7) потребность в чувстве собственного достоинства (self-esteem), самоидентификации, т.е. в принятии самого себя как значимого. Очевидно, что потребность в зависимости, в самоутверждении и одновременно в агрессии может в значительной мере представлять интерес для анализа учебной деятельности и поведения обучающихся.

В плане рассмотрения структуры потребностной сферы человека большой интерес представляет «потребностный треугольник» А. Маслоу [251], в котором, с одной стороны, очевиднее высвечивается социальная, интерактивная зависимость человека, а с другой — его познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией. Ниже приведен треугольник потребностей А. Маслоу. При его рассмотрении обращает на себя внимание, во-первых, место и значение, которое отводится собственно когнитивным (познавательным) и коммуникативным потребностям человека, и, во-вторых, то, что потребностная сфера человека рассматривается вне структуры его деятельности — только применительно к

его личности, ее самоактуализации, развитию, комфортному существованию (в понимании Дж. Брунера).



Основание классификации мотивации (мотивов)

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям. В качестве таковых выступают: а) характер участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву); б) время (протяженность) обусловливания деятельности (далекая — короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову); в) социальная значимость (социальные — узколичностные, по

П.М. Якобсону); г) факт их включенности в саму деятельность или нахождения вне ее (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы, по Л.И. Божович); д) определенный вид деятельности, например учебная мотивация, и др.

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и схемы Х. Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу и др. П.М. Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные) [242]. Продолжая эту линию исследования, социальные потребности, определяющие групповую интеграцию и общение, согласно А.А. Леонтьеву, можно грубо разделить на три основные потребности, ориентированные на: а) объект или цель взаимодействия; б) интересы самого коммуникатора; в) интересы другого человека или общества в целом. В качестве примера проявления первой группы потребностей (мотивов) автор приводит выступление члена производственной группы перед товарищами, направленное на изменение ее производственной деятельности. Потребности, мотивы собственно социального плана связаны «...с интересами и целями общества в целом...» [109, с. 192]. Эта группа мотивов обуславливает поведение человека как члена группы, интересы которой становятся интересами самой личности. Очевидно, что эта группа мотивов, характеризуя, например, весь учебный процесс в целом, может характеризовать также и его субъектов: педагога, учащихся в плане далеких, общих, понимаемых мотивов. Говоря о мотивах (потребностях), ориентированных на самого коммуникатора, А.А. Леонтьев имеет в виду мотивы, «направленные либо непосредственно на удовлетворение желания узнать что-то интересное или важное, либо на дальнейший выбор способа поведения, способа действия» [108, с. 22]. Эта группа мотивов представляет наибольший интерес для анализа доминирующей учебной мотивации в учебной деятельности.

К определению доминирующей мотивации деятельности целесообразно также подойти и с позиции особенностей интеллектуально-эмоционально-волевой сферы самой личности как субъекта. Соответственно, высшие духовные потребности человека могут быть представлены как потребности (мотивы) морального, интеллектуально-познавательного и эстетического планов. Эти мотивы соотносятся с удовлетворением духовных запросов, потребностей человека, с которыми неразрывно связаны такие побуждения, по П.М. Якобсону, как чувства, интересы, привычка и т.д. [241]. Другими словами, высшие социальные, духовные мотивы (потребности) условно могут быть разделены на три группы мотивов

(потребностей): интеллектуально-познавательные, морально-этические и эмоционально-эстетические.

§ 2. Учебная мотивация

Общая характеристика учебной мотивации. Ее системная организация

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, — организацией образовательного процесса; в-третьих, — субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, — субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, — спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [221, с. 14]. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Интерес в мотивационной сфере

В общепсихологическом определении интерес — это эмоциональное переживание познавательной потребности. Характеризуя его как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т.д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Герbart). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес — это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим [221, с. 17-18].

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа СМ. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [32, с. 255—261]. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности — возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению — использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации,

столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности — важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса — отстранение, т.е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала — важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний — одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу — его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Мотивационные ориентации и успешность деятельности

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Продолжая исследования Б.И. Додонова, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные их характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей» с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (например, тип вуза — языковой, неязыковой), сетки часов, особенностей учебной программы, в частности ее целевых установок и т.д. [198]. Этими авторами установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотивационных ориентации с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно — ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Здесь Ю.М. Орловым был получен важный вывод: «*наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях*» [154, с. 75].

Отношение к учению в мотивационной сфере

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А.К. Маркова, определяя три типа отношения — отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника

включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [221, с. 17]. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

Связь умственного развития и мотивации

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития обучающихся и развития, формирования их мотивационной сферы, мотивации. Так, на материале исследования младших школьников М.В. Матюхина отмечает, что в процессе их психического развития развивается и мотивация. Это позволяет утверждать, что *«высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой — условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности»* [132, с. 27]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией.

Целеполагание и мотивация

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. В выполненных под руководством А.К. Марковой исследованиях Т.И. Лях и О.А. Чуваловой подчеркнуто, что у подростков может быть сформирован личностно-значимый смыслообразующий мотив и что этот процесс реализуется в определенной последовательности становления его характеристик. Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О.А. Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. В то же время эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Так, чем младше школьник, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя, зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности ситуации и контроля присутствующего учителя. В целом исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития, учитывающего особенности возраста с преимущественной ориентацией на способы деятельности (не на результат).

Устойчивость учебной мотивации

Устойчивость учебной мотивации исследовалась на материале изучения школьников в рамках концепции А.К. Марковой (Л.К. Золотых, Т.И. Лях, Т.А. Платонова, Т.А. Пушкина, О.А. Чувалова и др.) и на материале изучения студентов группой Е.И. Савонько (Н.М. Симонова, З.М. Хизроева, И.П. Именитова и др.). Психологически устойчивость определяется исследователями как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость — это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т.д.

Исследования Е.И. Савонько, И.П. Именитовой, З.М. Хизроевой показали, что связь устойчивости мотивационной структуры (ориентации на процесс — результат — вознаграждение — давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочении с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационной структуры, как ускоренная динамика внутрискруктурных изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс — результат) к упорядочению, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет исследователям предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является как бы содержательным и «энергетическим» ядром структуры, от которого зависит устойчивость и особенности ее изменчивости. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационные ориентации занимают первое и второе места в структуре, уровень ее устойчивости еще выше — это первый по силе влияния фактор. Исследователями (Е.И. Савонько, З.М. Хизроева) установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся: 1) исходный тип мотивационной структуры; 2) личностная значимость предметного содержания деятельности;

3) вид учебного задания. Установлено также, что наиболее сильными являются внутренние факторы, такие как доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискруктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Проблемные ситуации и мотивации

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Авторами установлено, что а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности, б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость, в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры. В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов. Так, на основе экспериментальных данных было выделено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики. Качественно-количественный анализ мотивационных характеристик испытуемых позволил определить группу наиболее творческих, способных, готовых к поиску, экспрессивных и общительных студентов. В их структуре мотивации устойчиво доминирует ориентация на процесс; внутрискруктурные изменения характеризуются ярко выраженной тенденцией к упорядоченности и дифференцированию компонентов структуры под влиянием фактора времени и условий деятельности. Продукт деятельности испытуемых этой группы (тексты) отличается своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логической последовательностью, аргументированностью, личностной включенностью, творческим характером.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутрискруктурную динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы. Творческий характер проблемной ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, т.е. тенденцию к ее устойчивости. Все рассмотренное свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности.

* * *

Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Какая из мотивационных ориентации (на процесс, результат, награду, избегание) выявляет большую устойчивость мотивации?
2. Какие мотивы называются внутренними и внешними?
3. Какие потребности из мотивационного (потребностного) гольника А. Маслоу могут быть связаны с успешностью учебной деятельности?

Литература

- Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. М., 1990.
- Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
- Нюттен Ж.** Мотивация // Экспериментальная психология / Ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже / Пер. с франц. М., 1986. Гл. XV.
- Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И.** Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.

Глава 3. Усвоение — центральное звено учебной деятельности обучающегося

§ 1. Общая характеристика усвоения Подходы к определению усвоения

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с разных позиций, с точки зрения разных подходов.

Во-первых, усвоение — это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева, социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий безотносительно к тому, как оно протекает — стихийно или в специальных условиях образовательных систем.

Во-вторых, усвоение — это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение — это результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Л. Рубинштейну. Более того, согласно В.В. Давыдову, «*усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности*» [43, с. 76].

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. По определению С.Л. Рубинштейна, «*процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.*» [194, т. 2, с. 84].

Близкая к этому определению усвоения трактовка предложена Дж. Брунером. Он рассматривает освоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка, контроль [34, с. 370—371]. Очевидно, что, хотя Дж. Брунер в значительной мере отождествляет усвоение и саму учебную деятельность (о чем свидетельствует включение в этот процесс контроля), он также подчеркивает сложность, фазность этого процесса.

Структурная организация усвоения

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, к понятию «*психологических компонентов усвоения*» Н.Д. Левитовым были отнесены: 1) положительное отношение учащихся, 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом, 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала и 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Эти психологические компоненты усвоения были дидактически интерпретированы В.А. Крутецким [97, с. 152-159] и представлены в свою очередь определенными психическими состояниями, которыми эти компоненты выражаются. Так, первый компонент усвоения — положительное отношение учащихся — выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Это дидактически связывается с оптимальным для усвоения учебного материала учащимися каждого конкретного возраста темпом учебной работы. Отмечая роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом (второго компонента усвоения), В.А. Крутецкий подчеркнул два существенных момента их организации в процессе усвоения: наглядность самого материала и воспитание наблюдательности у обучаемых. При этом отмечается необходимость связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

Процесс мышления как третий компонент усвоения рассматривается в терминах осмысливания и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему. Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала в памяти. Многочисленные исследования в этой области (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов

и др.) позволяют отметить, что наибольшая эффективность этих процессов определяется: а) конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике и т.д.) и б) включенностью обучающегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного правила (положения) и ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другими правилами, например по точности формулировки, оно будет зафиксировано, удержано в памяти прочнее, чем в том случае, если бы оно специально произвольно заучивалось.

Компонентность усвоения отмечается всеми исследователями этого процесса, хотя сами компоненты называются по-разному. На основе системного анализа основного массива теорий учения (усвоения) И. И. Ильясов пришел к выводу, что, по существу, могут быть выделены только: «1) *получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним* и 2) *отработка, освоение знаний и действий*» [79, с. 76]. Ниже приведена аргументация И.И. Ильясова, свидетельствующая о правомерности такого вывода. Так, И.И. Ильясов считает, что в качестве первого и второго из двух данных компонентов в разных концепциях выступают соответственно такие макрокомпоненты, как понимание и заучивание (Коменский); углубление (ясность, ассоциации, система) и метод (Герbart); нахождение знания и закрепление (Дистервег); восприятие, переработка и выражение в действии (Лай); получение и закрепление (Ушинский), получение, переработка и применение (Каптерев); восприятие, отвлечение и проверка в деятельности (Лесгафт); установление связи и упрочение связи (Торндайк); успех и память (Коффка); селективное восприятие и кодирование, хранение, выполнение (Гэгни); ориентировка и проработка (Лингарт); внимание, понимание и память, моторика (Бандура и др.), оценка, выбор способов действия и реализация (Пэрис и Кросс); восприятие, понимание и выполнение, проверка (Леонтьев); уяснение, ориентировка и отработка (Гальперин); восприятие, осмысление и закрепление, овладение (Рубинштейн); усвоение объяснения и закрепление в действии (Кабанова-Меллер); восприятие, поиск и заучивание (Ительсон); осознание средств и упражнения (Щедровицкий); когнитивное усвоение деятельности и практическое действие (Шадриков) [79, с. 76].

В то же время глубинный анализ процесса усвоения, по С.Л. Рубинштейну, предполагает не столько наименование его компонентов и их количество, сколько понимание того, что все входящие в условие процессы — восприятие, запоминание, мышление «формируются в самом ходе обучения». Они находятся в двустороннем процессе обучения, где взаимосвязаны и взаимообусловлены учитель—ученик и учебный материал [194, т. 2, с. 85]. Это, по С.Л. Рубинштейну, первый и основной принцип правильной трактовки самих этих процессов в учебной деятельности и усвоения в целом. ;

Вслед за С.Л. Рубинштейном, необходимо подчеркнуть взаимопроникновение, взаимообусловленность всех этих психических процессов в усвоении. «*Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы*» [194, т. 2, с. 85]. Важным для усвоения является его заключительный, результирующий этап — применение, использование на практике или то, что подчеркивалось Д.Н. Богоявленским, Н.А. Менчинской, экс-териоризация знаний. Рассмотрим с этих позиций этапы усвоения учебного материала.

Этапы, стадии усвоения

Согласно С.Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «...первичное ознакомление с материалом, или его **восприятие** в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его **закреплению** и, наконец, **овладение** материалом — в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» [194, т. 2, с. 85]. Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя — ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения. Начальный этап ознакомления с учебным материалом, или «первая встреча» с ним, имеет большое значение для всего процесса усвоения. Не менее важно на этом этапе то, что предпосылается восприятию, а именно апперцепция. Она «включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений» [194, т. 2, с. 86] и не сводится к их массе.

Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа «*охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь*» [194, т. 2, с. 87]. Осмысление — это второй этап. Он, входя в первый, является основой третьего этапа — запоминания. Запоминание учебного материала есть, по С. Л. Рубинштейну, не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Главное, что все время должно осуществляться не только «повторительное», но и свободное воспроизведение учебного материала. «*Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает*» [194, т. 2, с. 89]. Это положение С.Л. Рубинштейна является основополагающим для организации усвоения. Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала.

Четвертый этап усвоения — применение на практике — есть не только результат учения, но и способ

овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. Существенна мысль С.Л. Рубинштейна, что на этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические, цели. Это «жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества».

Данная развернутая схема усвоения от первой встречи с учебным материалом до его использования в различных ситуациях на практике представляет общую стратегию усвоения. Она может быть сопоставлена с одной из наиболее разработанных в психолого-дидактическом плане конкретных схем поэтапного управления формированием умственных действий, по П.Я. Гальперину, Н.Ф. Талызиной. Как отмечает Н.Ф. Талызина [208, с. 71-72], рассматриваемая теория выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов. На первом, ознакомительном этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия. Им показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как надо его выполнять. На втором этапе — материального (или материализованного) действия⁵ учащиеся уже выполняют его, но пока во внешней, материальной, развернутой форме. Этот этап позволяет ученикам усваивать содержание действия (состав всех операций, правило выполнения), а обучающему — вести объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции. В этих условиях, как показали исследования, все учащиеся овладевают заданным действием.

После того как все содержание действия оказывается усвоенным, его необходимо переводить на третий этап — внешнеречевой, где все элементы действия представлены в форме внешней речи (устной или письменной). Действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но оно еще не автоматизировано. Четвертый этап — этап «внешней речи про себя»: действие выполняется в форме проговаривания про себя. Оно претерпевает дальнейшие изменения по параметрам обобщения и свернутости. Окончательное становление действия происходит на пятом — умственном — этапе. Действие выполняется в форме внутренней речи, максимально сокращается, автоматизируется [208, с. 71-72].

Основные характеристики усвоения

Усвоение прежде всего характеризуется прочностью, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и (выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения. В целом прочность усвоения существенно зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание вызывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Важная характеристика усвоения — его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

Авторы подчеркивают личностную обусловленность усвоения (и в то же время влияние усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника). Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания и т.д. При рассмотрении усвоения С.Л. Рубинштейн подчеркивает очень важную для общего контекста личностно-деятельностного подхода к обучению мысль: *«усвоение... вообще весь ход учения существенно обусловлен теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению»*, а само обучение в то же время *«...формирует не только те или иные способности, но и личность в целом, ее характер и мировоззрение»* [194, т. 2, с. 92, 93].

Все исследователи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) отмечают психологические особенности характера усвоения для разных возрастных периодов школьников как по использованию средств (опосредованности), так и по соотношению репродуктивных продуктивных действий, *«В младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения»* [194, т. 2, с. 92]. Механизмом усвоения является перенос, внутренний механизм которого — обобщение (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Завалишина). В проведенных исследованиях было показано, что в процессе обучения происходит обобщение по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия. При этом, если обобщение принципа действия есть понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, то обобщение способа есть

⁵ Название второго и последующих этапов совпадает с названием форм действия. Однако содержание понятий формы действия и этапа его формирования различны: смена форм действия характеризует его изменение лишь по одному параметру, этапы же выделяются с учетом изменений по всем четырем параметрам (Н.Ф. Талызина).

понимание пути ее осуществления. Программа есть последовательность действий. В учебной деятельности, следовательнo, должны отрабатываться все три составляющие обобщения.

Усвоение характеризуется также готовностью (легкостью) актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной характеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого свидетельствует об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения. Поэтому последние могут быть не только непосредственными, но и опосредованными через действия.

§ 2. Навык в процессе усвоения

Определение навыка, его формирование

Как отмечают многие исследователи, освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, рассматривается в качестве «основного содержания и важнейшей задачи обучения» (С.Л. Рубинштейн). Однако сама проблема навыка трактуется до сих пор неоднозначно — от его фетишизации (бихевиоризм, необихевиоризм) до практического игнорирования (когнитивная психология). В то же время очевидно, что навык занимает одно из центральных мест в процессе усвоения.

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упороченного, доведенного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством. Наиболее полная и адекватная трактовка навыка как сложной многоуровневой двигательной системы предложена Н.А. Бернштейном: «*это активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения... Выработка двигательного навыка есть смысловое цепное действие, в котором также нельзя ни выпускать отдельных смысловых звеньев, ни перемешивать их порядок... Сам двигательный навык — очень сложная структура: в нем всегда имеются ведущий и фоновые уровни, ведущие вспомогательные звенья, фоны в собственном смысле слова, автоматизмы и перешифровки разных рангов и т.д. В не меньшей мере насыщен чисто качественной структурной сложностью и процесс его формирования*» [24, с. 174].

Формирование навыка, по Н.А. Бернштейну, — это сложный процесс его построения, он включает все сенсомоторные уровневые системы. Напомним, что они все (А, В, С, D, E и далее) есть постоянно усложняющиеся системы координационного управления любым навыком (ходьба, скоропись, речь, езда на велосипеде, косьба и т.д.). Так, уровень А при письме обеспечивает общий тонический фон пишущей конечности (руки) и рабочую позу; уровень В — плавную округлость движений и временной узор; уровень С — начертательную сторону, почерк; уровни D и E осуществляют смысловую сторону письма.

Н.А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка. Первый период — *установление навыка* — включает четыре фазы: 1) установление ведущего уровня; 2) определение двигательного состава движений, что может быть на уровне наблюдения и анализа движений другого человека; 3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений — изнутри». Эта фаза наступает как бы сразу, скачком и часто сохраняется пожизненно (если научиться плавать, то это навсегда), хотя и относится не ко всем навыкам; 4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т.е. процесс автоматизации. Важно, что выработка навыка требует времени, она должна обеспечить точность и стандартность всех движений.

Второй период — *стабилизация навыка* также распадается на фазы: первая — срабатывание разных уровней вместе (синергетическая); вторая — стандартизация и третья — стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разного рода помехам, т.е. «несбиваемость». Существенным для формирования любого навыка является концепция переключения уровней, перехода с ведущего уровня на автоматизм, на фоновый автоматизм, а также фиксация понятий: деавтоматизация навыка в результате либо внешних воздействий (отсутствие упражнений в другой деятельности и т.д.), либо внутренних (усталость, болезнь и т.д.) и реавтоматизация как восстановление деавтоматизированного навыка. Все эти понятия крайне важны для учебной деятельности и ее организации, так как относятся к любым навыкам — письма, счета, работы с компьютером, решения задач, перевода и т.д.

По словам Н.А. Бернштейна, «диалектика развития навыка как раз и состоит в том, что там, где есть развитие, там, значит, каждое следующее исполнение лучше предыдущего, т.е. **не повторяет** его. Поэтому упражнение есть в сущности **повторение без повторения**. Разгадка этого кажущегося парадокса в том, что упражнение представляет собой **не повторение** и **не проторение** движения, а его **построение**. Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом **не средство, используемое для решения** данной двигательной задачи, а **процесс решения этой задачи**, от раза к разу изменяя и улучшая средства» [24, с. 175].

Если сопоставить рассмотренные периоды построения навыка, предложенные Н.А. Бернштейном, и этапы развития навыка по Л.Б. Ительсону [43, с. 189—193], то обращает на себя внимание общность подхода к формированию навыка как построению сложной двигательной системы, хотя Ительсоном рассмотрена собственно психологическая сторона этого построения (в терминах цели, действия, способа, контроля, а также в плане внутренней стороны этой деятельности, т.е. мыслительных, аналитико-синтетических операций, которыми она реализуется). Существенно, что этапы развития навыка, по Л.Б. Ительсону, суть проекция общей схемы усвоения [86, с. 113]. Это иллюстрирует общность процесса усвоения знаний и выработка действий [см. также 158].

Развитие навыка, по Л.Б. Ительсону

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	Отчетливое понимание цели, но смутное - способов ее достижения; весьма грубые ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение: много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение контроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

Факторы, влияющие на формирование навыка

Эффективность научения или, точнее, выработки навыка в результате упражнений определяется многими факторами, среди которых: правильное распределение упражнений по времени, понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности. Естественно, что эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние. Д. Уолфл [215] приводит несколько другие, но очень близкие к названным факторы. Он довольно детально рассматривает каждый из пяти следующих факторов:

- 1) знание результатов, промедление в сообщении которых ученику обратно пропорционально эффективности тренировки;
- 2) предотвращение интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;
- 3) разнообразие условий тренировки, которое выявляется в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления тренировочного материала;
- 4) знание метода или способа, применяемого при тренировке. По данным Д. Уолфла, «моторное» механическое научение в полтора-два раза менее эффективно, чем вербальное;
- 5) необходимость понимания принципов, общей системы действий. «Прямое» объяснение принципа, по свидетельству Д. Уолфла, дает лучшие результаты, чем самостоятельное отыскивание этого принципа учеником путем проб и ошибок. Д. Уолфл отмечает также влияние характера инструкции и предъявления времени на результат научения.

В работе К. Ховланда число факторов несколько увеличивается за счет, например, распределения упражнений, целостного или по частям научения [225]. Говоря о важности распределения упражнений во времени, К. Ховланд подчеркивает зависимость их концентрации или распределения от самого материала. Среди факторов, благоприятствующих концентрированному научению, К. Ховланд называет: а) возникновение необходимости собраться, войти в работу, б) «большую гибкость, проявленную при выполнении задания», что необходимо при выполнении сложных заданий. Выделены также факторы,

благоприятствующие распределенному научению: а) своеобразная дополнительная тренировка, протекающая в форме фактических или воображаемых повторений в течение периода отдыха, б) чередование работы с отдыхом и возможность исчезновения в течение периода отдыха тех-интерферирующих явлений, которые возникают в течение упражнений [225, с. 156-157].

Второй фактор, влияющий на эффективность научения, связан с ответом на вопрос, какое научение лучше — целостное или по частям. Автор приходит к выводу, что *«в практических условиях такие факторы, как усталость, заинтересованность и др., могут сыграть важную роль при сравнительной оценке преимуществ способов целостного научения или научения по частям. Но если эти факторы остаются в достаточной степени постоянными, то можно смело рекомендовать заучивание наибольшими единицами, имеющими смысловое единство и доступными обучающемуся. Чем больше его возраст, тем больше его интеллектуальные способности, чем богаче его практический опыт, тем с большими единицами он способен работать»* [225, с. 161]. Эта же мысль высказывалась ранее отечественными психологами Л.В. Занковым, А.А. Смирновым и др. Говоря при этом о самом материале, К. Ховланд подчеркивает зависимость эффективности и быстроты научения (или выработки навыка) от длины, осмысленности, трудности материала и других факторов.

Закономерности формирования навыка

Научение характеризуется как прогрессивное, поступательное количественное и качественное изменение усваиваемых человеком знаний, формируемых навыков и творческих умений их использования в разных ситуациях. Это относится и к выработке навыков, которая графически определяется кривой научения, или кривой упражнения. При этом все кривые упражнения можно подразделить на два типа: а) кривые с отрицательным ускорением (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости, числа ошибок и т.д.), б) кривые с положительным ускорением (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее) [см. подробнее 151, с.111].

В процессе выработки навыка иногда наступает относительная стабилизация продвижения: ученик не прогрессирует, не регрессирует — он «стоит на месте». Такая остановка, фиксируемая в форме неизменной параллельной абсциссе линии, называется «плато». Это явление свидетельствует о том, что или содержание, или приемы обучения, или формы работы либо все это, вместе взятое, исчерпали себя. Здесь важно отметить высказанную М.С. Шехтером мысль о том, что формирование навыков, т.е. автоматизация действия и в то же время его свобода в описываемой ситуации плато, не могут быть достигнуты, если для этого учащимися не будет использована другая, новая ориентировочная основа действий.

Навыки оказывают влияние друг на друга — положительное влияние ранее выработанного на последующий называется переносом (трансфером), отрицательное — интерференцией. Отметим также, что перенос, являющийся внутренним механизмом научения (на основе обобщения) предполагает более целенаправленную работу преподавателя над каждым из трех основных планов обобщения, т.е. над принципом, программой и способами действия, а также над отбором учебного, тренировочного материала.

Рассматривая распределение упражнений во времени как закономерность формирования навыка, можно сказать, что наибольшее количество упражнений должно быть дано в начале тренировки (в противовес кривой забывания Г. Эббингауза). Затем с увеличением времени тренировки интервал между такими действиями должен также увеличиваться. Тренировка может осуществляться в очень маленьких объемах, но она должна целенаправленно сохраняться до конца обучения. Следовательно, система упражнений обучающегося должна строиться с учетом этих закономерностей.

На основе теоретических положений о закономерностях выработки навыка и анализа учебников можно предложить некоторую умозрительную схему распределения упражнений во времени, отвечающую трем требованиям: 1) упражнение никогда «не сходит на нет», 2) интервал между упражнениями по мере тренировки увеличивается и 3) программа выработки одного навыка сочетается с программой выработки других. При этом в начале тренировки должен быть максимум упражнений.

При рассмотрении закономерностей навыков важно также отметить связь успешности его формирования и уровня мотиваций обучающегося. Эта связь описывается двумя законами Йеркса—Додсона: первый связывает максимальную успешность научения с оптимумом мотивации, второй — сложность деятельности (навыка) и уровень мотивации (чем сложнее деятельность, тем ниже уровень мотивации).

Необходимо отметить, что в целом в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков, умений по линии всё большей их обобщенности, свернутости и меньшей контролируемости сознанием их актуализации и функционирования. Структура действия в результате упражнений изменяется по способам их исполнения, его контролю и характера регулирования исполнения входящих в действие движений. Эти изменения характеризуются слиянием отдельных движений в более сложный единый акт с устранением, т.е. редукцией избыточных, лишних, промежуточных движений, а также совмещением нескольких

движений во времени, что фиксирует общая программа построения произвольного движения (по Н.А. Бернштейну). Ускоряется темп и улучшается качество их выполнения, меняется характер контроля над действием — от внешнего зрительного к внутреннему мускульному, кинестетическому, к «внутреннему мышечному чувству», а также характер центрального регулирования действием. Внимание освобождается от

восприятия способов действия и переносится главным образом на условия его выполнения.

Можно сказать, что изменение самого действия в процессе научения отражает и качественное прогрессивное изменение всей деятельности в целом. Именно поэтому отработка каждого предметного, контрольного и оценочного действия как навыка во всех планах учебной деятельности находится всегда в центре внимания педагога, который учитывает в целом все закономерности и особенности формирования навыка. Это а) целенаправленность, б) внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку, в) правильное распределение упражнений во времени обучения, г) включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося значимость учебную ситуацию, д) необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия, е) понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие, ж) учет педагогом влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

Критерии сформированности навыка

В качестве объективных показателей сформированного навыка или его отработанности выступают следующие: правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (внешние критерии); отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действия (внутренние критерии).

Все рассмотренное выше показывает, что учебная деятельность обучающегося есть сложный динамичный неоднородный объект управления. Она представляет собой личностно обусловленное активное, целенаправленное на овладение обобщенными способами действия взаимодействие ученика (студента) с другими учениками (студентами), с учителем (преподавателем) — взаимодействие, которое должно управляться последним во всех его звеньях с разной мерой гибкости.

* * *

Усвоение, представляя сложный неоднородный процесс, включает взаимообусловленные этапы и характеризуется рядом особенностей, которые наиболее явно проявляются в формировании и развитии навыков.

Вопросы для самопроверки

1. Что отличает учебную деятельность от усвоения, а усвоение — от формирования навыков?
2. Почему термин «построение» навыка точнее отражает этот процесс, чем «развитие»?
3. Какие основные факторы влияют на научение?

Литература

- Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.
Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998. Гл. 6.
Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

§ 1. Общая характеристика самостоятельной работы

Подходы к трактовке самостоятельной работы

Говоря об учебной деятельности, исследователи традиционно имеют в виду работу ученика в классе. Однако организация учебной деятельности школьника включает наряду с классной его домашнюю, внеклассную и самостоятельную работу по учебному предмету. Наименее изученной и в то же время представляющей наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности является самостоятельная работа школьника, студента. Именно в ней более всего могут проявляться его мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в учебном процессе.

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в школе, в вузе. В современной методике преподавания в школе и в вузе она обязательно соотносится с организующей ролью учителя. Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям (А.А. Миролюбов).

Общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, согласно которому она представляет собой различные виды деятельности учащихся (воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые школой во внеурочное время), положено в основу рассмотрения самостоятельной деятельности учеников многими исследователями. В развитие этой темы в общем контексте организации факультативных курсов в школе говорится о нескольких формах самостоятельной работы, таких как внеурочная, внеклассная, внешкольная, объединяемых общим понятием «внеучебная работа». Формулируются три основных отличия внеурочной работы: добровольность участия школьников в ней, внеурочность проведения, большая самостоятельность. Предъявляемые к ней требования включают связь урочной и внеурочной работы, обязательность в выполнении... добровольно взятых на себя внеклассных поручений, целенаправленность и регулярность внеклассных занятий, массовый охват учащихся и т.д. (С.Ф. Шатилов).

Определение самостоятельной работы

При достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона остается наименее представленной, тем более с позиции учебной деятельности. Определим исходные для рассмотрения этой проблемы положения.

Во-первых, самостоятельная работа школьника есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно организуемая и управляемая учителем учебная (классная и внеклассная по заданию учителя) работа учащегося должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению учебным предметом. Это означает для учителя не только четкое осознание своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у учащихся как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

Во-вторых, в данной трактовке самостоятельная работа — более широкое понятие, чем домашняя работа, т.е. выполнение заданий, данных учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку. Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу обучающегося. Но в целом это параллельно существующая занятость учащегося по выбранной им из готовых или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала.

В-третьих, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности обучающегося, характеризующаяся всеми перечисленными ее особенностями. Это высшая форма его учебной деятельности, форма самообразования, связанная с его работой в классе.

Что же психологически для самого обучающегося означает самостоятельная учебная работа? Прежде всего, она должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении.

§ 2. Самостоятельная работа как учебная деятельность Основные требования к

самостоятельной работе

Рассмотрим теперь специфику самостоятельной работы (в точном, деятельностном смысле этого слова) в сопоставлении с внеклассной (внешкольной, внеурочной, внеучебной работой). Соотнесем ее определение с основными требованиями к организации внеклассной работы в обучении. Как известно, первое требование сводится к тому, что внеклассная работа может только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки, полученные учащимися на уроке, но не имеет основной целью сообщение новых знаний, умений и навыков. Вторым требованием является увлекательность самих форм, процесса и материала работы. Третье фиксирует необходимость межпредметных, междисциплинарных связей. Важными требованиями являются также добровольность и активность учащихся в этой работе, массовость как форма организации.

Если определить самостоятельную работу как высший специфический вид учебной деятельности учащихся, то можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает, когда у обучающихся формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности. (Например, учитель иностранного языка объявляет, что те, кто хотел бы самостоятельно, сверх программы изучать современный «молодежный» разговорный (английский) язык, могут пользоваться ее консультациями и имеющейся литературой.)

Другими словами, особенность понимаемой таким образом самостоятельной работы в отличие от «внеклассной», «домашней» как раз и состоит в том, что в ее основе всегда лежит новый для школьника материал, новые познавательные задачи. Второе из названных выше требований к внеклассной работе также не совпадает с особенностью самостоятельной работы как специфического вида деятельности. Здесь увлекательным должно быть само овладение новым материалом, а не только и не столько форма организации, т.е. напряженный, целенаправленный, захватывающий учащегося труд. Примером может служить самостоятельный разбор шахматных партий начинающим шахматистом. Конечно, нельзя рассчитывать на то, что такой самостоятельной работой будут заниматься все, но создание условий и предпосылок для заинтересованных в этом учеников есть проявление развивающего обучения в полном смысле слова.

Требования добровольности, активности участия школьников, равно как и целесообразности включения межпредметных связей, распространяется и на самостоятельную работу как вид учебной деятельности. Показательно, что требование массовости, предъявляемое к внеклассной работе, т.е. характер включенности учащихся, например, в кружки, театры-студии и др., изменяется для самостоятельной работы. Оно заменяется предложением преимущественно индивидуальной работы школьника. По взаимной договоренности, по внутреннему согласию, желанию нескольких ребят такая работа может быть и коллективной, что повысит ее результативность и в предметном, и в личностном плане. Можно полагать, что понимаемая таким образом самостоятельная работа — эта форма работы по индивидуальным планам, дополняющим, а потому расширяющим и углубляющим; знания, получаемые школьником в классе и во внеклассное время подготовки к урокам.

Деятельностный характер самостоятельной работы

Самостоятельная работа школьников, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. Являясь по общему признанию сложной и многозначной, самостоятельная работа терминологически точно не определена, хотя ее содержание однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося. В деятельностном определении самостоятельная работа — это организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе внешкольного опосредованного системного управления ею со стороны учителя (обучающей программы, дисплейной техники).

Важно отметить, что само управление понимается в контексте его психологической модели, возможность создания которой раскрыта Л.М. Фридманом [223]. Она основана на положениях о субъектном (а не объектном) характере, структуре управления деятельности ученика, о динамичности, жесткости или гибкости этого управления, личностном участии ученика (в частности, обязательности его целеполагания), личной ответственности учителя и обязательности коллективных форм работы.

Существенным для определения характера внешнего управления самостоятельной работой школьников является положение автора о степени жесткости такого управления. Чем больше последовательность действий ученика, согласно Л.М. Фридману, «...*задается извне управляющей системой, тем более жестким является управление. Чем больше эта последовательность выбирается и*

определяется по содержанию самим учеником, тем более гибким является управление учеником... Жесткость управления должна убывать по мере роста учащихся». К моменту завершения среднего образования и переходу в вуз управление должно становиться полностью гибким [223, с. 197]. Гибкость управления самостоятельной работой школьников становится, таким образом, отдельной методической проблемой организации этой работы применительно к тем каналам, через которые управление осуществляется, т.е. применительно к учителю, программе, содержанию учебного материала как системе задач.

Индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной работы

Представляя собой особую, высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам прежде всего относится саморегуляция. Понятие саморегуляции было психологически обосновано И.П. Павловым, Н.А. Бернштейном, П.К. Анохиным в их представлении о человеке как о самой совершенной, самообучающейся, самосовершенствующейся, саморегулирующейся системе. В общем контексте собственно психологической теории саморегуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий) были определены моменты предметной саморегуляции, соотносимые с организацией самостоятельной работы [155].

В целях развития саморегуляции у учащихся должна быть прежде всего сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе о возможностях целеобразования и целеудержания. Учащемуся нужно не только уметь понимать предложенные учителем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснить их другими, также представляющими интерес. Учащийся должен уметь моделировать собственную деятельность, т.е. выделять условия, важные для реализации цели, отыскивая в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации — объект, соответствующий этому предмету. Саморегуляция обучающегося предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т.е. применительно к условиям соответствующей цели деятельности осуществлять выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий.

Важным проявлением предметной саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от принятых, объективных. Существенным для саморегуляции является умение корректировать свои действия, т.е. представлять, как можно изменить эти действия, чтобы результат соответствовал предъявленным требованиям.

Саморегуляция включает также представление человека о нормах взаимоотношений с другими людьми, правилах обращения с предметами труда. При этом подчеркивается важная для организации самостоятельной работы мысль о том, что всем названным представлениям обучающегося должны соответствовать уже сформированные у него в учебной классной работе навыки и умения. Естественно, что сама предметная саморегуляция человека связана с его личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, адекватность самооценки, рефлексивность мышления, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, сформированность ее волевых качеств. Как подчеркивает А.К. Осницкий, умения саморегуляции могут быть сформированы достаточно быстро, если они выступают предметом целенаправленных действий педагога и самого обучающегося. При этом развитие саморегуляции человека способствует становлению его самостоятельности [156].

Определение самостоятельной работы как деятельности ее субъекта

Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, можно дат]

более полное описание этого явления с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Организация и самоорганизация работы

Все сказанное подчеркивает необходимость специальной, учитывающей психологическую природу этого явления организации самостоятельной работы не только и не столько учителем, сколько самим учеником. В процессе такой организации должна быть принята во внимание специфика учебного предмета: математики, истории, иностранного языка и т.д. В то же время организация самостоятельной работы поднимает целый ряд вопросов, свидетельствующих о готовности к ней самого школьника как субъекта этой формы деятельности.

Первый вопрос — умеют ли школьники в своем большинстве самостоятельно работать? Как показывают материалы многих исследований, ответ на этот вопрос в целом отрицательный, даже

применительно к студентам, не говоря уже о школьниках. Так, по обобщенным данным М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, 45,5% студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную работу; 65,8% опрошенных вообще не умеют распределять свое время; 85% не думают, что его можно распределять [71]. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения. Следовательно, можно констатировать несформированность у учащихся психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые ею действия. Если к этому добавить недостаточно высокий уровень познавательного интереса к целому ряду учебных дисциплин, то становится ясно, что ответ на первый вопрос отрицателен. Здесь возникает второй вопрос: может ли готовность, затем способность к эффективной самостоятельной работе определить новую форму деятельности, а не просто способ выполнения домашних заданий? Ответ утвердителен, но неоднозначен. Он определяется тем, что, во-первых, формирование такой способности предполагает общеличностное развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности (например, формирования умения вычленять, ставить и реализовывать цель, вырабатывать обобщенные приемы действий, адекватно оценивать результаты). Во-вторых, неоднозначность определяется тем, что эта способность эффективно и как бы самопроизвольно формируется только у учащихся, обладающих положительной учебной мотивацией и положительным (заинтересованным) отношением к учебе. Результаты исследований показывают, что даже у студентов (у 77% первокурсников и 12,8% второкурсников) отношение к учебе отрицательное [243].

Естественно, что проблема формирования у учащихся способности к самостоятельной работе перерастает в проблему предварительного повышения учебной мотивации (особенно внутренней мотивации на процесс и на результат деятельности), воспитания интереса к учению. Как подчеркивают исследователи, *«при целенаправленном формировании... все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними»* [221, с. 27]. При этом исследователи отмечают, что позитивные мотивационные изменения, формирование интереса к учению происходят в результате изменения, совершенствования целостной личности школьника.

Обучение самостоятельной работе

При решении задач формирования способности учащихся к самостоятельной работе возникает проблема для всего педагогического коллектива. Она заключается в целенаправленном обучении учеников, особенно средних и старших классов и студентов, содержанию этой работы. Такое обучение включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку ими рациональных приемов работы с учебным материалом, овладение приемами углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. Большой интерес в этом плане могут представить предложенные А. К. Марковой приемы учебной работы:

— *«приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение школьниками системы задач определенного типа»*

— *приемы культуры чтения (например, так называемого «динамического чтения» крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);*

— *общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);*

— *приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т.д.;*

— *общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранения в домашней библиотеке;*

— *приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;*

— *приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение и др.)»* [127, с. 50].

Очевидно, что здесь приведены как общие приемы организации умственного труда, так и конкретные приемы учебной работы, например работы с текстом. Сформированность последних может служить одной из главных предпосылок и в то же время основой самостоятельной работы школьников и студентов над всеми учебными предметами.

Отметим еще раз, что в целом самостоятельная работа учащихся основывается на правильной с точки

зрения учебной деятельности организации его классной учебной деятельности. В частности, это относится к связи и переходу от внешнего контроля учителя к самоконтролю школьника и от внешней оценки к формированию его самооценки, что в свою очередь предполагает совершенствование контроля и оценивания самим учителем. Соответственно положительный ответ на вопрос о том, может ли у школьника формироваться способность подлинной самостоятельности работы, зависит от совместных действий педагогов и обучающихся, осознания ими особенностей этой работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту особые требования и доставляющей ему интеллектуальное удовлетворение.

Сопоставительные характеристики видов внеаудиторной работы

Особенности самостоятельной работы обучающихся могут быть сопоставлены с его классной, домашней, внеклассной (внешкольной) работой, т.е. со всеми видами его аудиторной и внеаудиторной, внеурочной занятости. Очевидно, что все они образуют некий континуум (некую последовательность), полюса которого представлены, с одной стороны, классной, а с другой — собственно самостоятельной работой школьника как высшей формой самоорганизации учебной деятельности (см. таблицу).

Анализ видов учебной работы показывает, что самостоятельная работа как деятельность характеризуется собственной познавательной потребностью учащегося, самоконтролем, собственным режимом работы, свободой выбора места и времени ее выполнения. При этом необходимо подчеркнуть, что, хотя конкретные формы и методика организации понимаемой таким образом самостоятельной работы обучающегося пока еще не полностью разработаны, материалы исследований в этой области уже позволяют определить основу самого подхода к этой проблеме. Предлагаемый подход к рассмотрению самостоятельной работы как особого вида учебной деятельности (формам и условиям ее организации) основывается на принципах развивающего обучения. Это предполагает, что самостоятельная работа школьников,

Самостоятельная работа школьника

Основные критерии	Виды учебной работы			
	Классная (аудиторная) работа	Домашняя работа как подготовка к уроку	Внешкольная, внеклассная работа как дополнение к классной	Самостоятельная работа по учебному предмету, осуществляемая параллельно со школьной
По источнику управления (контроля): контроль учителя самоконтроль ученика	+	+	+	+
По характеру осуществления деятельности: заданный извне режим собственный режим работы	+	+	+	+
По характеру побудителя: от учителя, школы собственная познавательная потребность или потребность достижения	+	+	+	+
По присутствию источника управления: учителя: в его присутствии без него	+	+	+	+
По фиксированию места учебной деятельности: фиксированное (например, класс) не фиксированно	+	+	+	+

наряду с повышением их предметной компетенции, должна способствовать их личностному развитию как субъектов этой деятельности.

Программа обучения самостоятельной работе

Специальная программа обучения самостоятельной работе должна включать:

— диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении, совокупности знаний, получаемых в школе, вузе;

— определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности объективная оценка свободного от посещения учебного заведения времени;

— определение цели самостоятельной работы — ближайшей и отдаленной, т.е. ответ на вопрос, нужна ли она для удовлетворения познавательной потребности или, например, для продолжения обучения;

— самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и обоснование этого выбора для себя (в качестве такого объекта, например при изучении иностранного языка, может выступить история Англии, поэзия, музыка Германии, искусство Франции и т.д.);

— разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы. Хорошо, если работа с педагогом в учебное время может служить образцом составления такой программы;

— определение формы и времени самоконтроля. Целесообразно, чтобы формой контроля ученик выбрал выполнение конкретного вида работы (чертеж, проект, перевод, реферат и др.), которая кому-то нужна, необходима, т.е. чтобы результаты работы были лично значимы и для него, и для других.

Конечно, учащихся, занятых такой самостоятельной работой, может быть мало, но условия ее организации должны позволить включиться в нее каждому. В заключение еще раз отметим, что самостоятельная работа обучающегося как специфическая форма его учебной деятельности требует предварительного обучения учителем приемам, формам и содержанию этой работы. Это подчеркивает важность организующей и управляющей (разной степенью гибкости) функций учителя и в то же время необходимость осознания обучающимся себя в качестве подлинного субъекта учебной деятельности.

* * *

Самостоятельная работа обучающегося, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания; она может дифференцироваться в зависимости от источника управления, характера побуждения и др.

Вопросы для самопроверки

1. Что определяет самостоятельность учебной деятельности (критерии)?
2. Какие требования предъявляются к самостоятельной работе?
3. Что выступает в качестве индивидуально-психологических детерминант самостоятельной работы?

Литература

- Вербицкий А.А.** Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высш. шк. России. 1995. № 3.
Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.; Нальчик, 1996.
Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

ЧАСТЬ V. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель... Но учитель — я употребляю это слово в самом широком смысле — может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Они, учителя, могут создать новое воображение и освободить скрытые, силы человечества.

Николай Рерих. Половодье

Глава 1. Общая характеристика педагогической деятельности

§ 1. Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание

Формы педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Эта деятельность возникла в истории цивилизации с появлением культуры, когда задача «создания, хранения и передачи подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения» [63, с. 134] выступила в качестве одной из решающих для общественного развития, начиная с первобытной общины, где дети учились в общении со старшими, подражая, перенимая, следуя им, что было определено Дж. Брунером как

«обучение в контексте» [34]. Согласно Дж. Брунеру, человечество знает «только три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы» [34, с. 386].

Постепенно с развитием общества начали создаваться первые классы, школы, гимназии. Претерпев в разных странах на разных этапах значительные изменения в содержании обучения, его целей, школа тем не менее осталась социальным институтом, назначение которого — передача социокультурного опыта посредством педагогической деятельности учителей и педагогов.

Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы. Это была беседа (сократическая беседа) или майевтика; работа в мастерских (опыт гончарного, кожевенного, ткацкого и других направлений производственного обучения), где основным было систематическое и целенаправленное участие ученика в технологическом процессе, последовательное освоение им производственных операций; вербальное наставление (институт «дядек», монастырей, гувернеров и т.д.). Со времени Я.А. Коменского прочно утвердилось классно-урочное обучение, в котором дифференцировались такие его формы, как урок, лекция, семинар, зачет, практикумы. В последние десятилетия появились тренинги. Отметим здесь, что для преподавателя одной из самых трудных форм его деятельности является лекция, тогда как для студента, ученика — семинарские занятия, зачеты.

Характеристики педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I — (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II — (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III — (средний) локально моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формулировать педагогическую цель, отдавать себе

отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность); среднепродуктивный.

IV — (высокий) системно моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом; продуктивный.

V — (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный» [100, с. 13] (выделено мною. — И.З.).

Рассматривая педагогическую деятельность, мы имеем в виду ее высокопродуктивный характер.

Предметное содержание педагогической деятельности

Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. В своей структурной организации педагогическая деятельность характеризуется совокупностью действий (умений), которые будут рассмотрены далее.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется сопоставлением качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека [см., например, 189].

§ 2. Мотивация педагогической деятельности Общая характеристика педагогической

мотивации

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной (см. ч. IV, гл. 2). Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов [5], считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к педагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании [см. также 154, с. 60-69]. Г.А. Мюррей выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

- контролировать свое социальное окружение;
- воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказания;
- побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;
- добиваться их сотрудничества;
- убеждать других в своей правоте.

Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям определенных действий, которые, согласно

Г.А. Мюррею, сгруппированы следующим образом:

— склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;

— подчинять, править, властвовать, попирает, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;

— запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;

— очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

На материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Адлер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд и др.) Н.А. Аминов утверждает важность тезиса А. Адлера об особой роли стремления к совершенству, к превосходству и социальной власти в комплексе ведущих мотивов личностного развития.

Несомненный интерес, по мнению Н.А. Аминова, для анализа ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе представляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявление, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К.Хекхаузену. Н.А. Аминов (1990) приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере А (учитель) может удовлетворить один из мотивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (ученика) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете.

Интерес представляет и возрастная стадийность мотивирования властью, по Мак-Клелланду. Анализируя этот подход к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что Мак-Клелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности властью (ассимиляции, автономности, самоутверждения и продуктивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте возрастного развития. Так, основой первой стадии («Нечто придает мне силы») являются отношения матери и ребенка. С позиций ориентации на власть в последующие годы жизни она означает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») отвечает среднему периоду детства, связанному с приобретением независимости от матери и возрастанием контроля над своим поведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других») характеризует подростка, для которого перестали существовать авторитеты, который постоянно меняет друзей, чье участие в соревновании определяется возможностью одержать верх над другими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому человеку, который посвящает свою жизнь служению какому-либо делу или определенной социальной группе.

Естественно, для анализа мотивации педагогической деятельности наибольший интерес представляет последняя стадия развития мотива власти. Н.А. Аминов специально подчеркивает, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагогической деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мотивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах.

Мотивация и центрация

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической психологии как *«особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом»* [153, с. 142]. Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога.

При этом полагается, что именно характер центрации учителя определяет все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отдельных, конкретных педагогических ситуациях [153, с. 142-143]:

- эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);
- бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);
- конфликтная (центрация на интересах коллег);
- авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);
- познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);
- гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)) [153, с. 143].

В гуманистической психологии наиболее разработана гуманистическая центрация. Она как бы противостоит первым шести центрациям, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» учителя представляет собой одну из психокоррекционных задач современного образования в целом и школьного образования в частности.

* * *

Педагогическая деятельность характеризуется предметным содержанием, внешней структурой, в которой особая роль отводится мотивации, соотносимой с различными центрациями педагога и мотивом доминирования.

Вопросы для самопроверки

1. Чем отличается предмет педагогической деятельности от предмета любого другого вида деятельности?
2. Что входит в структуру внешних и внутренних мотивов педагогической деятельности?
3. Чем можно объяснить включение мотива власти в структуру мотивации педагогической деятельности?
4. Какая из семи выделенных А.Б. Орловым центраций учителя может оказать наиболее негативное влияние на учеников (студентов)?

Литература

Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

Глава 2. Педагогические функции и умения

§ 1. Основные функции педагогической деятельности Функции и действия (умения)

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т.д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, осознанно (целенаправленно) или стихийно, интуитивно создаваемых учителем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

Характеристика основных функций

В предложенной исследователями трактовке педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.В. Богословский, А.Д. Боборыкин, Ю.В. Кожухов, В.А. Сластенин и др.) все педагогические функции разделяются на две группы — целеполагающие и организационно-структурные. В первую группу входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная функции. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека. И здесь возникает важная психологическая проблема профессиональной подготовки педагога в плане обеспечения его возможности определять (диагностировать) актуальный уровень развития лежащих в основе этих функций способностей и целенаправленно формировать те из них, проявление которых недостаточно выявлено при реализации целеполагающих функций.

Обобщение результатов исследования второй группы функций — организационно-структурных — позволяет отметить общее содержание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций. Так, конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена; в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися. Организаторская функция реализуется через организацию а) информации, в процессе ее подготовки и сообщения учащимся; б) различных видов деятельности учащихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений: а) с учащимися; б) с другими учителями и администрацией школы. Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: а) содержания и способов воздействия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Очевидно, что все эти четыре педагогические функции предлагают высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых (экспрессивных) и коммуникативных способностей человека, что должно быть объектом осознания самого учителя. Наряду с коммуникативной функцией большой интерес для учителя представляет исследовательская (гностическая) функция. Она основывается на способности человека адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и на реалистичности собственной оценки (самооценки). Сам учитель может быть объектом исследовательской функции, например при психологическом анализе собственного урока, собственной педагогической деятельности, отношений с коллективом, учениками. Успешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе в значительной мере определяется рефлексивностью человека, уровнем развития его рефлексивного мышления. Объектами исследования могут быть практически все другие компоненты, факторы педагогического процесса, среди которых основное место занимает учащийся.

Изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности учителя: это и самостоятельная познавательная задача, и условие успешности организации такой деятельности. При этом, как подчеркивается, исследовательская функция успешно осуществляется, если учитель обладает потребностью к самообразованию и совершенствованию своего педагогического мастерства и определенными исследовательскими навыками. Естественно, гностическая (исследовательская) функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Все гностические действия человека, например перцептивные, мнемические, мыслительные, включаются в реализацию исследовательской функции учителя. Более того, в динамичных условиях урока реализация этой функции требует хорошо осознанного владения всеми методами педагогической психологии —

наблюдением, беседой, экспериментом, анкетированием, социо- и референтометрией и другие, о которых уже говорилось.

§ 2. Педагогические умения Общая характеристика педагогических умений

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (преподавателя) и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции. Говоря об умениях учителя в целом, А.И. Щербаков, А.В. Мудрик считают, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основным: «1) *умению переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации...*; 2) *умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение*; 3) *умению создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической ситуации*» [43, с. 244].

Однако в наиболее полной мере умения учителя представлены А.К. Марковой. Выделим девять групп основных, педагогических умений из всего набора, описанного А.К. Марковой [129, с. 18-71].

Первая группа — умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций; предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

Во вторую группу педагогических умений А.К. Маркова включает три подгруппы:

— умений, отвечающих на вопрос «*чему учить*»: работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения), выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет (за счет использования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей области наук); интерпретировать информацию, поступающую из газет, журналов; формировать у школьников общеучебных и специальных умений и навыков; устанавливать межпредметные связи и др.;

— умений, отвечающих на вопрос «*кого учить*»: изучать состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) учащихся и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников; изучать реальные учебные возможности школьников, различать успеваемость и личностные качества учащихся; выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения учащихся; исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса; проектировать и формировать у школьников отсутствующие у них уровни деятельности; умения учителя расширять поле для самоорганизации учащихся; работать как со слабыми, так и с одаренными детьми, строя для них индивидуальные программы.

— умений, отвечающих на вопрос «*как учить*»: отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя; сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам, организовывать их самостоятельную учебную деятельность; находить несколько способов решения одной педагогической задачи и т.д.

Третью группу составляют умения использовать психологопедагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей; строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа умений — это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач; наиглавнейшее из входящих в эту группу умений — создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений — это приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся умение понять позицию другого, проявить интерес к его личности; интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владеть средствами невербального общения (мимика, же-

сты); встать на точку зрения ученика («децентрация» учителя); создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека; владеть средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики); преимущественно использовать организующие воздействия по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими; использовать демократический стиль руководства; владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении (например, занять позицию ученика); быть готовым поблагодарить ученика, при необходимости извиниться перед ним; поддерживать равное отношение ко всем детям; отказаться от корпоративного стереотипа «учитель всегда прав»; с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами, слушать и слышать ученика, не прерывая его речи и учебных действий; воздействовать на ученика не прямо, а косвенно, через создание условий для появления у ученика желаемого качества; не бояться обратной связи с учениками; действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной.

Шестая группа — это прежде всего умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности; реализовывать и развивать свои педагогические способности, включая как их перцептивный (понимать и изучать другого человека, сопереживать ему, вставать на его точку зрения), так и управленческий компоненты (воздействовать не только на поведение и поступки ученика, но и на его мотивы, цели); управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер; воспринимать позитивные возможности, свои и учащихся, и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции; овладевать эталонами труда (педагогическое мастерство); осуществлять творческий поиск.

Седьмая группа — умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, используя все положительное из своих природных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, использовать компенсаторные звенья способностей, быть открытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

Восьмая группа объединяет умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце учебного года; выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, количество дозированной помощи, необходимой данному ученику для продвижения), определять причины отставания и осуществить индивидуальный и дифференцированный подход; поэтапно отрабатывать все компоненты обученности и обучаемости; стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений соотносится с оценением учителем состояния воспитанности и воспитуемости школьников: распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; видеть личность ученика в целом — во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; создавать условия для стимуляции слабых черт личности отдельных учеников (например, стимулировать активность одного ученика, способствовать снижению тревожности другого, поддерживать стремление к лидерству третьего).

Текстуально точно приведенные группы педагогических умений, по А.К. Марковой, соотносятся этим автором с пятью выделенными ею сторонами труда учителя: его деятельностью, общением, личностью, обученностью и воспитанностью школьников. (См. ч. III, гл. 2, § 2.) Так, первые три группы умений определяются как психолого-педагогические (в них входят и предметно-методические умения, но как производные). Они соотносятся с педагогической деятельностью, и центральным из них является умение учителя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая индивидуально-психологические особенности и развивая обучающихся в процессе решения ими учебных задач;

Четвертая и пятая группы педагогических умений А.К. Маркова связывает с *«умением создавать атмосферу психологической безопасности для другого человека и в то же время обеспечивать условия для самореализации его личности»* [129, с. 34]. Это самые разнообразные проявления коммуникативных умений, в реализации которых большую роль играет позиция учителя как партнера в общении, его педагогический такт.

Шестая и седьмая группы педагогических умений, по А.К. Марковой, обусловлены теми действиями, которые необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого учителя. Вспомним в этой связи общепедагогическое требование постоянного роста и совершенствования учителя как центральной фигуры образовательного процесса. Восьмая и девятая группы характеризуют, по А.К. Марковой, умения оценивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности.

Педагогические умения, по А.К. Марковой, соответствуют разным позициям учителя, где *«профессиональные педагогические позиции — это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение»* [129, с. 9]. В педагогической деятельности проявляются разные позиции учителя: субъекта информации, предметника, методиста, исследователя, организатора деятельности обучающихся. В общении учитель выступает с позиции организатора, партнера и фасилитатора этого процесса.

Внутренняя связь понятий «педагогическая направленность», «педагогическая центрация» и «педагогическая позиция» позволяет говорить о их общей соотнесенности с педагогическими действиями, или умениями. В силу этого совокупность профессионально-педагогических действий всегда выявляет позиции (центрации, направленности), и наоборот, педагогические умения репрезентируют как саму личность учителя, так и его деятельность и взаимодействие с обучающимися.

* * *

Реализуемая системой профессионально ориентированных действий (умений) педагогическая деятельность представляет собой сложную функционально-операционную структуру, где существует неоднозначная и неоднородная связь между функциями и педагогическими действиями (умениями), отражающими определенную позицию учителя.

Вопросы для самопроверки

1. Какие функции реализует педагогическая деятельность?
2. Есть ли однозначная связь между способностями педагога и характером реализуемых функций?
3. На что направлена каждая из девяти групп педагогических умений (на самого себя, на ученика, на предмет освоения и др.)?

Литература

Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

Глава 3. Стиль педагогической деятельности

§ 1. Общая характеристика стиля деятельности

Определение стиля деятельности

Педагогическая деятельность учителя (преподавателя), как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В широком смысле слова стиль деятельности (например, управленческой, производственной, педагогической) — устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления. Он обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.). В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности — *«это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности»* [87, с. 49]. В этом определении особенно подчеркивается, что это «индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности» (В.С. Мерлин). Стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки (В.Э. Чудновский), выявляя способности самого объекта и определяясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями.

Индивидуальный стиль деятельности

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. Оба рассматриваются как две взаимосвязанные стороны целостного индивидуального стиля активности, деятельности человека (В.И. Моросанова, Г.А. Борулава). В последнее десятилетие в это образование включается понятие когнитивного стиля, определяющего особенности познавательной деятельности и характеризующегося полнезависимостью, дифференциацией, аналитичностью. В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широком контексте, как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руководства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д.

Как подчеркивает Г.М. Андреева [10, с. 282], определенные К. Левиным стили поведения относились прежде всего к типу принятия решения руководителями. Были обозначены три стили руководства: авторитарный, демократический и попустительский. В последующих исследованиях были введены такие его определения, как директивный, коллегиальный и разрешительный. Однако применительно к деятельности (поведению), взаимодействию, общению чаще всего используются обозначения, предложенные К. Левиным. В стиле выделяются две стороны: содержательная и техническая, т.е. формальная (приемы, способы). Ниже приводится полная характеристика формальной и содержательной сторон трех стилей по Г.М. Андреевой [10, с. 283—284; 11, с. 222-224]:

Формальная сторона

Содержательная сторона

Авторитарный стиль

Деловые, распоряжения, снисхождения, с угрозой. Четкий язык, неприветливый тон. Похвала и порицание субъективны. Эмоции не принимаются в расчет. Показ приемов — не система. Позиция лидера — вне группы.	краткие Дела в группе планируются заранее без (во всем их объеме). Определяются лишь непосредственные цели, дальнейшие — неизвестны. Голос руководителя — решающий.
---	---

Демократический стиль

Инструкции в форме предложений. Не сухая речь, а товарищеский тон. Похвала и порицание — с советами. Распоряжения и запреты с куссиями. Позиция лидера — внутри группы.	Мероприятия планируются не ранее, а в группе. За реализацию предложений отвечают все. Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются.
---	--

Попустительский стиль

Тон — конвенциональный. Дела в группе идут сами. Отсутствие похвалы, порицаний. Лидер не дает указаний. Никакого сотрудничества. Разделы работы складываются из лидера — незаметно в стороне отдельных интересов или исходят от нового лидера.

Исследователи определяют различные функции стиля: инструментальную, компенсаторную, системообразующую и интегративную (Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.) и его структурную организацию. Индивидуальный стиль деятельности, по Е.А. Климову, имеет определенную структуру, в ядро которой входят индивидуально-психологические особенности, которые либо содействуют, либо противодействуют успешности деятельности.

Определяя общие стили поведения, исследователи отмечают, что в ситуациях затруднения, конфликта люди выявляют до десяти индивидуальных стилей поведения: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий, стиль избегания, подавления, соперничества и защиты (Г.Б. Морозова). Существенно, что эти стили поведения всегда сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную окраску. Они определяют и общий эмоциональный фон стиля педагогической деятельности, педагогического общения.

В заключение можно сказать, что применительно к поведению, деятельности, общению наиболее общими являются определения типов стиля (в совокупности его формальной и содержательной сторон), предложенные К. Левиным. Дифференциация стиля связывается со спецификой характера взаимодействия людей и их индивидуально-психологическими особенностями, например акцентуацией характера.

§ 2. Стиль педагогической деятельности

Общая характеристика стиля педагогической деятельности

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической

деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.). В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации деятельности; в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) с характером общения. При этом под стилем общения, согласно В.А. Кан-Калику, понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

Виды стилей педагогической деятельности

Стили педагогической деятельности прежде всего подразделяются на три общих, рассмотренных выше вида: авторитарный, демократический и либерально-попустительский, наполняясь в то же время собственно «педагогическим» содержанием. Приведем их описание, данное А.К. Марковой [129, с. 30-34].

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого учителя являются приказ, поучение. Для учителя характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Демократический стиль. Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества уче-

ников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты» [129, с. 30—34].

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения — к партнерству — к отсутствию направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения. Более детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом [82, с. 97-100]:

— стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

— стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом. В.А. Кан-Калик обращает внимание на опасность перехода дружеского расположения в фамильярность, панибратство, что может пагубно сказаться на педагогической деятельности в целом. «Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимодействий педагога с детьми» [82, с. 98];

— стиль общения — дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающихся, может привести к личностным изменениям — конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня притязаний и т.д.;

— стиль общения — утраченное и заигрывание, что свидетельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

На основе анализа доминирования каждого из приведенных стилей в поведении (деятельности) учителя В.А. Кан-Калик рассматривает восемь моделей.

Стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой [129, с. 180-190]. Как отмечают эти авторы, в основу различия стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном — сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация на

процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительно время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность» [129, с. 180—190].

Приведенное описание стилей преподавательской обучающей деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности.

* * *

Стиль педагогической деятельности есть ее интегративная характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль учителя (преподавателя), что наиболее полно выражается в четырех типах стиля труда учителя, по А.Я. Никоновой, А.К. Марковой.

Вопросы для самопроверки

1. Какая разница между стилем деятельности и стилем поведения?
2. Что лежит в основе дифференциации разных стилей педагогической деятельности?
3. Каковы основные стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера, по А.Я. Никоновой, А.К. Марковой?

Литература

- Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Глава 4. Психологический анализ урока (занятия) как единство проективно-рефлексивных умений педагога

§ 1. Психологический анализ урока в деятельности педагога

Общая характеристика психологического анализа урока

Педагогическая деятельность, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок (занятие) — основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность учителя и учащихся. Анализ урока является одним из важных способов осознания, объективации этой деятельности ее участниками, и прежде всего учителем. Анализ урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т.Ю. Андрищенко, Н.Ф. Добрынин, С.В. Иванов, Е.С. Ильинская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета учителем (преподавателем) всех сторон педагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Рассмотрим урок с позиции учителя (преподавателя), с позиции того, что дает психологический анализ урока ему самому, как влияет проведение такого анализа на повышение эффективности преподавательской деятельности, как при этом проявляются проективные и рефлексивные умения учителя, преподавателя. Исходным является положение, что анализ любого урока представляет собой комплексное рассмотрение, в котором психологический, педагогический, методический и предметный аспекты тесно связаны друг с другом. Выделение одного из этих аспектов, например психологического, носит условный характер и необходимо только в аналитическом (теоретическом) плане.

Анализ урока, способствуя улучшению преподавания в целом, имеет большое значение прежде всего для самопознания, саморазвития учителя, проводившего занятие, урок. В процессе и результате такого анализа учитель получает возможность посмотреть на свой урок как бы со стороны и переосмыслить, оценить

его в целом и каждый его компонент в отдельности. Психологический анализ урока позволяет учителю применить свои теоретические знания для осмысления способов, приемов работы, используемых им в обучении, во взаимодействии с классом. Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это психологические особенности учителя (его личности, его деятельности на данном конкретном уроке), закономерности процесса обучения; психологические особенности и закономерности личности учащегося, всего класса (деятельности по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков). Это и психологические особенности, закономерности общения учителя и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета, т.е. того материала, который передается учителем и усваивается учащимся, и многое другое (Н.Ф. Добрынин) [70]. Психологический анализ урока формирует у учителя аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный интерес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение проводить психологическое наблюдение за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы служит для учителя надежным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства.

Форма психологического анализа урока

Характеристика основной формы психологического анализа урока основывается на исходном теоретическом определении анализа как одного из двух основных мыслительных процессов в мышлении человека. Анализ, по С.Л. Рубинштейну, «это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленим явление из тех случайных несущественных связей, в которых оно часто дано нам в восприятии» [194, т. 1, с. 377—378]. Формы анализа многообразны. Наиболее полной его формой является анализ через синтез, где «... синтез восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов» [194, т. 1, с. 378].

Учитель на уроке включается в многообразные связи с каждым отдельным учащимся, с классом в целом, с преподаваемым материалом. В силу этого сам учитель, вступая в определенную связь с тем учебным предметом, содержание которого осваивается учащимися, выступает для обучающихся во все новых свойствах и качествах: как учитель (когда объясняет новый материал), как интересный собеседник

(когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения), как исследователь (когда вместе с учащимися решает задачи), как исполнитель (когда декламирует или поет при обучении дошкольников или младших школьников). В силу новых связей, в которые он включается, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание: предметное, личностное, интеллектуальное, деятельностное, поведенческое.

В качестве психологических «компонентов» урока, подлежащих психологическому анализу, прежде всего рассматриваются два активных субъекта учебного процесса — учитель и учащиеся, опосредующий их взаимосвязь учебный предмет и объединяющий все стороны процесс взаимодействия (сотрудничество, общение). Поскольку урок представляет собой целостную систему, его компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Они могут быть выделены (анализ), показаны через соотношение (синтез) их друг с другом. Таким образом, психологический анализ урока можно представить в форме анализа через синтез. На это важно обратить внимание, поскольку лишь по мере того как человек раскрывает систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, он начинает замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И, наоборот, пока он не начинает сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для ее решения свойство, даже если ему подсказать его, прямо указать на него (А.В. Брушлинский).

Эта форма анализа урока через синтез, отражающая все многообразие взаимосвязей между компонентами урока, способствует более глубокому познанию учителем самых сложных психологических моментов обучения и научения. В ходе психологического анализа урока проявляется и одновременно формируется аналитическое умение учителя, столь необходимое для успешного выполнения им гностической (исследовательской) функции педагогической деятельности, важность которой уже отмечалась. При этом само аналитическое умение учителя определяется целым рядом его индивидуально-психологических качеств, среди которых можно назвать такие, например, как наблюдательность, аналитичность, полнезависимость, критичность ума. Анализ урока сам способствует формированию и развитию этих качеств учителя, будучи эффективным средством повышения его профессионально-педагогического мастерства. Он является наиболее эффективным средством осознания учителем собственной педагогической деятельности, осмысления того, что ему удается и что не получается у него в учебном процессе, т.е. средством «педагогической рефлексии».

Анализ урока чаще всего проводится с общепсихологических позиций основополагающего принципа отечественной психологической школы — принципа развивающего и воспитывающего обучения. Соответственно и урок трактуется с этих позиций. Приведем в качестве иллюстрации следующее развернутое толкование урока, по Л.Т. Охитиной.

«1. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы, воздействовать на личность ученика; не ради того, чтобы «пройти» какие-то вопросы программы, а ради того, чтобы на материале этих программных вопросов формировать определенные интеллектуальные, моральные, волевые и другие качества личности.

Необходимо сочетать воздействие через интеллект на чувства (убеждение) и воздействие через чувства на интеллект (внушение). Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом. Обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности.

2. Изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остается и при изменившихся условиях, так как вплетается в структуру личности. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренними побуждениями самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитывающими по своей сущности. Координирующим центром всех воспитательных средств, форм и методов урока должна быть конкретная психологическая цель.

4. Центральный компонент любого урока — организация познавательной деятельности учащихся. Ведущими познавательными процессами являются мышление и воображение. На основе аналитико-синтетической деятельности, посредством этих двух процессов происходит формирование знаний и интеллектуальных умений, исследование проблемных вопросов и творческое решение задач.

Необходимыми условиями продуктивной работы мышления и воображения будут правильная организация восприятия и памяти учащихся, создание определенной установки и организация внимания.

5. Успех обучения зависит не только от внешних факторов — содержания уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т.д., но и от внутренних условий — индивидуально-психологических особенностей учащихся» [159, с. 82-83].

Приведенная трактовка урока исчерпывающе полно отражает не только принцип развивающего обучения, но и фиксирует его проблемность, мотивированность, необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Три плана психологического анализа урока

Говоря о психологическом анализе урока как явлении в целом, можно четко разграничить три его

плана. Первый план — это психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения. Этот план входит частью в общепедагогический разбор урока, где в целом рассматривается его соответствие общеобразовательным и воспитательным целям современного образования. Очевидно, что в общем контексте реформирования образовательного процесса необходимо усилить именно воспитательную сторону обучения, включив в психологический анализ урока более широкий круг вопросов о воспитании ученика как личности и осуществляя более детальное их рассмотрение. Актуальным становится психологический анализ самого убеждающего воздействия учителя на формирование позитивных социальных установок, активной социальной позиции ученика, его готовности отстаивать и защищать свои убеждения. Важным является здесь и психологический анализ процесса воспитания у обучающихся чувства ответственности, готовности к сотрудничеству; условий формирования нравственно здоровых, объединенных социально значимой целью учебных коллективов как групп высшего типа.

Второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей, содержания, организации и т.д. В ходе анализа рассматривается, насколько урок соответствует уровню подготовки учащихся и их интеллектуальному развитию. Анализируются психологическая природа усвоения учебного материала, развития интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе, соответствие приемов и способов работы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и т.д. Третий план анализа урока имеет двух адресатов: первый — это ученик, его познавательно-коммуникативная потребность, условия ее формирования и развития особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т.д., т.е. ученик как субъект учебной деятельности, педагогического общения с другими учениками, с учителем. В то же время психологический анализ урока — это инструмент, средство совершенствования собственной педагогической деятельности учителя, что особенно важно в условиях современной школы. Поэтому вторым адресатом является сам учитель. В этом случае психологического анализа урока задействован механизм рефлексии, т.е. осознания, осмысления, вербализации собственного внутреннего мира человека (мотивов, состояний, направленности личности, уровня притязаний, протекания собственной деятельности, ее успеха т.д.). Существенно отметить, что «педагогическая рефлексия» соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, социально ответственной за воспитание и обучение других людей.

Объекты психологического анализа урока

Объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока прежде всего являются мотивы собственной педагогической деятельности. Исследования показывают, что наряду с позитивными социально-значимыми мотивами (желание работать с молодежью, детьми, понимание общественной значимости своего труда и др.) учителя руководствуются и мотивами, связанными с влиянием внешних обстоятельств (возможность заниматься любимым предметом, например математикой, иностранным языком, интерес к профессии умственного труда и др.), а не с самой педагогической деятельностью. Соответственно, ответ на поставленный самому себе вопрос «ради чего я выполняю эту деятельность» может положительно повлиять на характер ее выполнения, повышение ее эффективности. Наряду с этим важно осознание учителем характера самого педагогического процесса, т.е. функций, отраженных в профессиограмме учителя-предметника. К ним, как было отмечено, прежде всего относится группа операционально-структурных функций (конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая, исследовательская).

Не менее важна и собственная эмоциональная реакция учителя на процесс и результат своей деятельности в классе как объект психологического анализа. Другими словами, учитель может осознавать в этом процессе то эмоциональное состояние, которое возникает у него в ответ на управляемую им деятельность учащихся. Как известно, положительные эмоциональные реакции укрепляют эту деятельность, отрицательные деструктурируют, парализуют ее.

Когда объектом рефлексии в ходе психологического анализа выступают результаты педагогической деятельности, то прежде всего имеется в виду осознание учителем сильных и слабых сторон собственной деятельности. При этом, как отмечается, *«чаще и тщательнее учителя анализируют свои неудачные уроки: 98 из 100. Только два учителя фиксируют причины удач, и то они пришли к этому после 15-летнего опыта работы, когда поставили перед собой задачу найти закономерности удачного урока»* [123, с. 43]. Говоря об анализе собственной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что в плане совершенствования педагогического мастерства учителю особенно важно анализировать урок как бы в разных временных планах, на разных уровнях подготовки к нему и его проведения.

§ 2. Уровни (этапы) психологического анализа урока Предваряющий психологический анализ

Планы и объекты анализа могут быть соотнесены с различными формами деятельности учителя: подготовкой к уроку,

проведением урока, его аналитическим разбором, оценкой самим учителем проведенного урока. Соответственно выделены три уровня психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный (И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская).

Предваряющий психологический анализ урока осуществляется на этапе подготовки учителя к уроку. На этом этапе у учителя первоначально возникает «образ-замысел» (в терминах В.А. Артемова) будущего урока, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности учителя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с будущим уроком: учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия (определенная группа учащихся, время, место и т.п.). В процессе такого анализа учитель готовит план или конспект уже вполне конкретного урока, того «образа-исполнения» (в терминах В.А. Артемова), которому и надлежит быть реализованным.

Предварительно анализируя урок, учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии обучения учебному предмету (математике, литературе и т.д.). На этом этапе перед учителем встают основные психологические проблемы организации учебного процесса. Их решение связано с тем, что «*учение как творческое усвоение, приобретение знаний зависит от трех факторов — от того, чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают*» [97, с. 152]. Анализ и учет этих факторов является тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность и успешность урока.

Первый фактор, оказывающий влияние на процесс обучения,— это учебный предмет, его специфика. Например, специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что он выступает одновременно в качестве цели и средства обучения. Если всеми другими предметами учащийся овладевает посредством родного языка как инструмента, орудия, то при овладении иностранным языком возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних, более легких средств и способов для освоения других, более сложных.

Второй фактор, влияющий на усвоение знаний, — индивидуально-психологические и профессиональные особенности личности учителя. Педагогическая работа, как известно, предъявляет высокие требования к личности учителя, его педагогическим способностям (дидактическим, академическим, перцептивным, речевым, организаторским, авторитарным, коммуникативным и др.). При этом специфика учебного предмета сама влияет на значимость тех или иных педагогических качеств, повышая их ценность, выдвигая на первое место. Например, для преподавателя иностранного языка, по мнению студентов, наиболее ценными являются коммуникативные качества, хороший контакт с группой и положительный эмоциональный климат в коллективе, тогда как для преподавателя физики, математики важны продуктивность, оригинальность мышления.

И, наконец, третий фактор — личность учащегося, его возрастные и индивидуально-психологические особенности, его умственное развитие, эмоционально-волевая регуляция, его склонности и интересы, его отношение к учению, особенности усвоения учебного материала. Отметим, что влияние этого фактора проявляется во всех психологических компонентах усвоения, которыми являются, по Н.Д. Левитову: 1) положительное отношение учащихся к учению; 2) непосредственное чувственное ознакомление с материалом; 3) мышление как активная переработка полученного материала; 4) запоминание и сохранение полученной и обработанной информации.

Иностранный язык как учебный предмет, например, накладывает специфический отпечаток на значимость психических познавательных процессов учащихся. Так, в процессах ощущения и восприятия особенно важна дифференциальная слуховая и моторная чувствительность. Иностранный язык предъявляет высокие требования к оперативной и долговременной (постоянной) памяти учащихся и т.д. Важное значение имеют положительные эмоции, возникающие при его изучении. Овладение этим учебным предметом предъявляет большие требования к организации внимания и воли учащихся (И.В. Карпов).

Предварительно анализируя планируемый урок, важно соотносить его с конкретной группой, особенности которой известны учителю. Чем осознаннее и целенаправленнее применяет учитель профессиональные знания для обоснования предстоящего урока, чем глубже и полнее проводится им анализ всего, что он планирует сделать на уроке, чем большее число моментов будущего урока прогнозируется им с высокой точностью, тем меньше неожиданностей его ожидает, тем большую уверенность он испытывает. Все это является залогом успешности проведения самого урока. Предваряющий анализ основывается на проективных способностях, реализует эти умения и развивает их.

Текущий психологический анализ

Текущий психологический анализ учитель проводит в конкретной педагогической ситуации урока.

Безусловно, эффективность урока во многом определяется тщательностью подготовки к нему, точностью, правильностью его проектирования. Тем не менее возникающая по ходу урока конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех урока в значительной степени зависит от быстроты реакции учителя, умения проанализировать возникшую обстановку, сориентироваться в ней, гибко изменяя план урока в зависимости от ситуации. Перечисленные ниже педагогические умения, согласно А.М. Поздняковой, А.А. Деркачу, могут помочь учителю не только анализировать, но и контролировать образовательный процесс на уроке. Они следующие:

- 1) увидеть, подготовлен ли класс к уроку;
- 2) наблюдать в течение урока за дисциплиной;
- 3) замечать психофизическое состояние детей;
- 4) воспринимать реакцию детей на свои вопросы;
- 5) внимательно слушать ответы учащихся;
- 6) постоянно держать весь класс в поле зрения;
- 7) организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;
- 8) воспринимать реакцию на свое объяснение;
- 9) воспринимать реакцию на свои вопросы;
- 10) заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубину усвоения материала, типичные ошибки);
- 11) заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильных, средних, слабых); осознание материала, умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы;
- 12) отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся; объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе;
- 13) заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы, продвижение в развитии;
- 14) наблюдать за своим поведением и речью;
- 15) заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;
- 16) наблюдать за ходом урока;
- 17) распределить внимание при наблюдении за несколькими объектами [177, с. 76-77].

Эти умения выступают в качестве объектов текущего психологического анализа урока. Очевидно, что такой анализ — сложная деятельность, зависящая от многих факторов. Этот вид анализа предполагает достаточно высокий уровень оперирования психологическими знаниями, что позволяет учителю принимать правильные решения в довольно сложных, заранее непрогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени, при направленности сознания на осуществление основной педагогической деятельности. Умение осуществлять текущий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя. К сожалению, исследования показывают, что только 17 учителей из 100 способны анализировать урок по его ходу и перестраиваться соответственно намеченной цели [123, с. 83-83]. Действительно, это очень сложный аспект педагогической деятельности, которому необходимо специально обучать учителей. Текущий анализ урока, включающий фиксацию соответствия или рассогласования «образа-замысла» и «образа-исполнения», предполагает принятие нового решения, корректировку программы действий и ее реализацию. Такой анализ основывается на отработанном ранее механизме предметной и личностной рефлексии, которая должна быть непосредственной и мгновенной. Он предполагает высокоразвитый уровень перцептивно-рефлексивных способностей и соответствующих умений.

Ретроспективный психологический анализ

Ретроспективный психологический анализ соотносится с последним, завершающим этапом деятельности учителя по организации и проведению урока. Его роль трудно переоценить. Сопоставление проекта, плана (замысла) урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность выбранных им для обоснования урока теоретических посылок, выявить его достоинства и недостатки, наметить пути устранения слабых сторон при сохранении и улучшении сильных, выявить отклонения от плана. Другими словами, такой анализ позволяет учителю понять причины (позитивные или негативные) изменения хода урока — виноват ли сам учитель, учащиеся или ситуация.

Соединяя в себе результаты предваряющего и текущего психологического анализа и завершая организацию и проведение данного конкретного урока, ретроспективный анализ в то же время служит как бы стартом к следующему уроку, подготавливая его первый этап, являясь связующим звеном, которое способствует осмыслению составляемых учителем «цепочек» уроков. Можно утверждать, что чем осознаннее и объективнее учитель разбирает свой урок, фиксируя причины своей удачи или неудачи, тем совершеннее он будет планировать и проводить последующие уроки. Ретроспективный анализ не ограничен временем, позволяя учитывать большой объем информации, принимать правильное решение, проверяя и корректируя его.

Отметив важность и значимость каждого из уровней психологического анализа урока в становлении педагогического мастерства учителя, подчеркнем, что ретроспективный психологический анализ, хотя и

вызывает меньше затруднений у учителя, в то же время представляет собой достаточно сложный вид анализа, он предполагает раскрытие всех связей, установление причинно-следственных отношений урока, высокий уровень аналитических рефлексивных способностей и умений, является инструментом, средством их развития. Этот уровень анализа эффективен в плане системного представления учителя о его деятельности, позволяя ему сопоставить результаты предваряющего и текущего анализов.

Рассмотрим подробнее содержание ретроспективного психологического анализа урока. Прежде всего отметим, что он требует определенной логической организации анализируемого материала, определенной схемы, которая служит для учителя своеобразным ориентиром, не позволяющим его мыслить *«скользить по поверхности фактов и расплываться в самых разнообразных направлениях»* (СВ. Иванов).

§ 3. Схема психологического анализа урока

Объекты анализа и схема их рассмотрения

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина, СВ. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская и др.), которые строятся авторами на разных основаниях. Рассмотрим предложенный Л.Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, ученик, организация урока и т.д.) [159]. В качестве примера приведем два объекта анализа: организацию урока и организованность учеников.

В организацию урока Л.Т. Охитина включает 1) самоорганизацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие, б) психологический контакт с классом; 2) организацию учителем познавательной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения, б) организацию внимания, в) тренировку памяти, г) формирование понятий, д) развитие мышления, е) воспитание воображения, ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной — организованность самих учащихся, т.е. 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость. Автор справедливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока автором выделяются пять опорных пунктов: психологическая цель урока, стиль урока, точнее стиль деятельности педагога, организация познавательной деятельности учащихся, организованность учащихся, учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам учитель может проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его частей. Рассмотрим подробнее этот подход на материале анализа стиля урока и организации познавательной деятельности учащихся.

Стиль урока как объект анализа, по Л. Т. Охитиной, предполагает ответы на два вопроса. Первый вопрос: в какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения, а именно

- а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышления;*
- б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;*
- в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т.д.) и в процессе самостоятельного поиска;*
- г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие — учащимися (кто ставит проблему, кто формулирует, кто решает);*
- д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;*
- е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.)».*

Второй вопрос, на который готовится ответ при анализе стиля: каковы особенности самоорганизации учителя, т.е.

а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);

б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сфокусированность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);

в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности);

г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт или другие отношения)» [159, с. 84-85]. Достаточно большой интерес представляет схема анализа организации познавательной деятельности учащихся, в процессе которого учителю предлагают ответить, в какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения, а именно:

а) как он добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

б) какие установки использовал и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как добивался устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;

г) какие формы работы использовал для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений предполагает ответы на вопросы:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т.п.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ использовались на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы) [159, с. 85—86].

Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие их группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся не только при определении цели и стиля урока, но и в организации познавательной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных, интеллектуальных особенностей учащихся.

Очевидно, что всесторонний охват всех основных объектов психологического анализа урока затруднителен в каждой конкретной его ситуации, но представлять их как целостную систему необходимо, учитывая при этом специфику учебного предмета.

Общая схема рассмотрения урока

Обобщение предложенных многими исследователями схем психологического анализа урока (на примере урока иностранного языка) позволяет определить общую модель такого анализа на основе деятельностного подхода. В схему включены следующие планы рассмотрения: субъекты деятельности, их деятельность и сотрудничество.

Первый план — психологическая характеристика особенностей овладения учащимися иностранным языком как учебным предметом. Анализ в этом плане проводится учителем как ответ на вопросы: каковы особенности овладения иноязычной речевой деятельностью? каков характер развития входящих в нее речевых действий, языковых (грамматических, лексических, фонетических) средств выражения мысли и способов ее формирования и формулирования? каков путь совершенствования операциональных механизмов этой деятельности? Анализируя урок, учитель учитывает и закономерности усвоения (материала) во всех его звеньях, совершенствование навыков, развитие коммуникативных способностей учащихся и т.д.

Второй план — психологические особенности личности учителя иностранного языка: общепедагогическая и профессионально-педагогическая направленность учителя и ее проявление на уроке; общепедагогические и специальные (коммуникативные, аналитические и др.) способности учителя иностранного языка и их проявление на уроке; индивидуально-психологические особенности учителя: эмоциональность, тревожность, самооценка и т.д. и их проявление на уроке; особенности его деятельности.

Третий план — психологические особенности учебной деятельности учащихся, проявление их индивидуально-психологических особенностей: уровень сформированности предметных, контрольных, самооценочных действий учащихся; их отношение к учебному предмету и характер его проявления на уроке

иностранный язык, включенность учащихся в учебную деятельность, интеллектуальная активность (мыслительная, перцептивная, мнемическая) учащихся на уроке; проявление возрастных и индивидуально-психологических особенностей и психических состояний (внимание, стресс, напряженность, готовность и др.) учащихся на уроке, учет учителем этих особенностей. Межличностные отношения а) между учащимися языковой подгруппы, б) между учащимися и учителем и их проявления на уроке.

Четвертый план — педагогическое общение и сотрудничество: какие коммуникативные задачи и как решаются учителем и учащимися; стиль педагогического общения (авторитарный, демократический, либерально-попустительский); схема учебного взаимодействия в классе и особенности сотрудничества учащихся (диады, триады, лидерство и др.).

Задачи учителя при психологическом анализе урока

Все изложенное показывает, что психологический анализ урока — это многостороннее и многообъектное явление, он позволяет учителю мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент. Психологический анализ урока является тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя, совершенствуется его педагогическое мастерство. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и предполагая соответствующие им умения, психологический анализ урока развивает и совершенствует их. В свою очередь, совершенствование мастерства учителя, сформированность рефлексивных механизмов, его педагогического самосознания являются основными предпосылками и источниками постоянного повышения эффективности обучения любому учебному предмету. Психологический анализ урока в то же время может быть представлен как ответ на те задачи, которые

Схема психологического анализа урока

Уровень психологического анализа урока	Задачи учителя по отношению к самому себе	Задачи учителя по отношению к учащимся
Предваряющий	Постановка психологических целей урока (развитие познавательных интересов обучающихся к изучаемому предмету; стимулирование их мыслительной активности; развитие объема памяти; формирование высоких моральных качеств и убеждений и т.д.) Психологическое обоснование целей, задач, этапов, форм работы, методических приемов Соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (темп речи, импульсивность и самообладание, эмоциональность и др.) с условиями реализации поставленных целей	Учет основных мотивов учебной деятельности (познавательных, коммуникативных, социальных) учащихся Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (мышления, памяти и др. познавательных процессов). Учет уровня предметной подготовки к уроку Учет межличностных отношений в группе
Текущий	Постоянное наблюдение, фиксация, коррекция выполнения поставленных целей, задач обучения и процесса педагогического общения в случаях затруднения, сбоя или непредвиденной легкости выполнения заданий необходима постановка новых целей, использование новых средств и способов обучения, т.е. перестройка хода урока	Учет хода учебной работы учащихся (их заинтересованности в уроке, мыслительной активности, характера усвоения материала и т.д.)
Ретроспективный	Оценка собственной педагогической деятельности (удача, недостатки, их причины, пути коррекции и совершенствования)	Определение реального продвижения учащихся в общеобразовательном, воспитательном и практическом планах, т.е. ответ на вопрос, каков реальный результат проведенного урока

ставит учитель по отношению к себе и учащимся. Приводимая схема достаточно полно

иллюстрирует это.

* * *

Психологический анализ урока является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и реализуясь посредством его аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, он служит основным инструментом саморегуляции, самоконтроля и саморазвития. Три уровня (этапа) психологического анализа урока — предваряющий, текущий, ретроспективный характеризуются спецификой этих умений.

Вопросы для самопроверки

1. В чем смысловое отличие термина «психологический анализ урока» от термина «педагогический (дидактический, методический) анализ урока»?
2. Что выступает в качестве основного психологического механизма этого анализа?
3. В чем разница между тремя уровнями психологического анализа урока?
4. Для чего нужна схема психологического анализа урока?

Литература

- Добрынин Н.Ф.** Психологический анализ урока // Учен. зап. МГПИ им. В.П. Потемкина. М., 1952. Т. 17.
- Зимняя И.А., Ильинская Е.С.** Психологический анализ урока иностранного языка // Ин. яз. в шк. 1984. № 3.
- Иванов С.В.** Анализ урока. Воронеж, 1975.
- Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989.
- Львова Ю.Л.** Как рождается урок. М., 1976.
- Охитина Л.Т.** Психологические основы урока. М., 1977.

ЧАСТЬ VI УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Школьная работа есть
совместная работа многих — учителя и
учащихся для их взаимной пользы.

П.Ф. Каптерев. Дидактические очерки. Теория образования

Глава 1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса

§ 1. Общая характеристика взаимодействия Взаимодействие как категория

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Взаимодействие — начальная, исходная, родовая категория. *«Взаимодействие — вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю... взаимодействие является истинной causa finalis (конечной причиной) вещей. Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать»* (Ф. Энгельс) [цит. по 111, с. 158]. Любое явление, объект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими.

А.Н. Леонтьев, рассматривая в диалектико-материалистическом плане категорию взаимодействия, подчеркивает его специфику в органическом мире, в мире живой материи. *«Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел»* [111, с. 160]. Чем выше организация «тел», тем сложнее это взаимодействие. Во всех формах взаимодействия в неживой природе (классические примеры ветра и скалы, капли воды и камня) или объектов живой и неживой природы (человек — камень, металл) воздействие одного объекта приводит к разрушению другого. Объект, испытывающий воздействие, оказывается в пассивной, страдательной позиции. Он может участвовать во взаимодействии только силой своего природного сопротивления (отсюда и специальная наука «сопротивление материалов» — «сопромат»), неизбежно разрушаясь, исчезая.

В условиях взаимодействия «тел» живой природы, особенно взаимодействия людей, всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия или, точнее, его субъекта, если осуществляется деятельность. Особенно существенна субъектность для социального взаимодействия людей. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть создающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или неприятия его, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии.

Здесь важно уточнить понятие направленности, вектора реактивности. Реактивность означает ответную, вызванную активность, т.е. по отношению к самому действию реактивности его субъект всегда активен. В то же время по инициативе взаимодействия один из агентов действия начинает, инициирует его, другой — отвечает на эту инициативу своими действиями. Такая ситуация служит основанием неправомерности отождествления только инициирующего агента с субъектом, а реагирующего — с объектом. Они оба активны в тех действиях, деятельности, которую осуществляют, они оба — субъекты взаимодействия.

Характеристика взаимодействия

Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи.

Чем сложнее ее организация, тем разнообразнее формы этой активности. У человека, представляющего собой высшую форму развития живой материи в условиях Земли, активность проявляется на всех уровнях его организации. Это, во-первых, интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации по каналам прямой и

обратной связи и т.д., что особенно явно представлено в общении). Во-вторых, это моторно-эффорная активность человека, проявляющаяся в процессе восприятия при построении модели воздействующего на него объекта (процесса, явления). Согласно теории уподобления (А.Н. Леонтьев), было показано (О.В. Овчинникова, Ю.Б. Гиппенрейтер), что даже на уровне отдельного органа (и в частности, наименее праксического органа — слуха) осуществляется встречная активность в виде построения образа, уподобляющего воздействующий эффект. Построение уподобляющей модели (В.П. Зинченко) при восприятии объекта есть форма активности взаимодействующей стороны, находящейся в реактивной позиции. В-третьих, это общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии ее (вербальных, невербальных) поведенческих и деятельностных форм. В силу того, что активность характеризует обе стороны взаимодействия, они обе имеют качество субъектности.

Взаимодействие есть основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные. Оно является основой любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь (в форме взаимодействия) ее элементов, компонентов. Соответственно системность как представленность взаимодействия объектов во всех их связях и отношениях есть также его характеристика.

Во взаимодействии людей выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность. Они определяют и формы этого взаимодействия, например сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве как высшей форме труда) и общение. Обе эти формы связаны между собой, проявляясь в образовательном процессе. Взаимодействие в форме сотрудничества (противоборство, противостояние, конфликт также формы взаимодействия) предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

Взаимодействие в образовательной системе

Учебное взаимодействие обучающего (педагога) и обучающихся (учеников, студентов), общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы, как управление (министерство, комитет, отделы образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, кафедры, преподавательские коллективы, классы, группы. Каждая из них характеризуется структурой взаимодействия, определяющей его ситуацию, стиль и эффективность. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общении.

Важно также отметить что образовательная система, например школьное, особенно дошкольное образование, взаимодействует с системой «семья» (родители, родители родителей) и с системой «общественность». Все эти связи проецируются в более или менее явной форме на учебно-воспитательный процесс непосредственно в классе (в аудитории). Это выражается в отношении учеников к учебе, учителям, школе, что, в свою очередь, есть проекция системы их ценностей на характер учебной деятельности.

§ 2. Взаимодействие субъектов образовательного процесса **Образовательный процесс как взаимодействие**

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента — преподавателя); это и взаимодействие учеников (студентов) между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие. Рассмотрим первый план этого взаимодействия по схеме «ученик — учитель». Оно реализовывалось в истории учения в разных формах: индивидуальной работы с Мастером, Учителем; классно-урочной работы (со времен Я.А. Коменского); консультирования с учителем при индивидуальной работе ученика; в форме бригадно-лабораторного метода организации обучения в 30-е годы в России и т.д. Однако в любом варианте каждая из взаимодействующих сторон реализовала свою субъектную активность. В наибольшей мере она могла проявиться у обучающегося по методу сократических бесед, в индивидуальной работе, консультировании.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает прежде всего взаимодействие самих учеников (студентов). В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема.

Субъектно-субъектная схема учебного взаимодействия

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой $S \rightarrow O$, где S — это активный субъект, иницирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S_1 \leftrightarrow S_2$ где S_1 — учитель (преподаватель) и S_2 — ученик (студент) образуют общий совокупный субъект S_{Σ} характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. С учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Психологический контакт во взаимодействии

Психологический контакт возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу взаимодействующих сторон. Психическое состояние определяется в психологии, вслед за Н.Д. Левитовым, как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности.

Контакт осознается и переживается субъектами как положительный подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Другими словами, внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

В основе эмоционального сопереживания лежит психическое явление «заражения», механизм которого рассматривается в социальной психологии как способ интеграции групповой деятельности. Древнее по своему происхождению и многообразное по проявлению, заражение выступает как форма спонтанного внутреннего механизма поведения человека (Г.М. Андреева). Заражение характеризует во многом бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям через передачу психического настроя, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей [163; 164, с. 258; 11, с. 175—178]. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Следует отметить, что эмоциональное сопереживание как механизм контакта вызывается, в первую очередь, личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к этому процессу. Это обеспечивает взаимопонимание и общность, согласованность взаимодействия.

Другой механизм подлинного контакта взаимодействующих сторон представляет собой мыслительное содействие, сомышление, определяемое включенностью обеих сторон в одну и ту же активную деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение определенных мыслительных задач. Этот механизм так называемого интеллектуального содействия обуславливается совместностью интеллектуальной деятельности субъектов взаимодействия, например учителя и учеников.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов. Так, для контакта в классе показательны поза внимания, напряженное, несколько направленное вперед положение тела, взгляды и жесты одобрения, рабочая, регулируемая самим учителем тишина, ожидающее, напряженное молчание учеников во время пауз колебания и размышления учителя. Эти и другие показатели описываются специальным разделом теории общения — праксемикой.

Контакт — это условие и следствие продуктивного взаимодействия его субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата. В учебном взаимодействии психологический контакт определяет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

* * *

Учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон — учеников (ученика) — учителя, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта.

Вопросы для самопроверки

1. Как аргументируется активность субъекта реактивной стороны взаимодействия?

2. Почему отсутствие контакта разрушает взаимодействие?
3. На основании каких внутренних и внешних показателей учитель может судить об эффективности его взаимодействия с классом?
4. Что предполагает изменение схемы учебного взаимодействия, если вместо схемы $S \rightarrow O$ реализуется $S \leftrightarrow O$?

Литература

Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996. Разд. II.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1.

Глава 2. Учебно-педагогическое сотрудничество

§ 1. Общая характеристика учебного сотрудничества Сотрудничество как современная тенденция

Вся система образования в России, и высшее образование в том числе, в настоящее время находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.) и передовых практиков современной школы (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения. *«Сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности...»*

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся» [94, с. 16-17].

Значение этой формы организации обучения столь велико, что существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества.

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А.К. Маркова и др.).

Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. В настоящее время в отечественной педагогической психологии чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система взаимодействующих субъектов характеризуется: 1) пространственным и временным сопresутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.

Основные линии сотрудничества

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям: 1) учитель — ученик (ученики), 2) ученик — ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах), 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, например, в языковой группе, в целом классе и 4) учитель — учительский коллектив. Г.А. Цукерман добавляет еще одну важную генетически производную от всех других линий — сотрудничество ученика «с самим собой» (а может быть, это справедливо и для учителя).

При анализе сотрудничества необходимо отметить, во-первых, что линия учитель — ученик(и), как правило, дополняется взаимодействием по линии ученик + ученик, что обуславливается самим групповым характером учебной деятельности. Во-вторых, основные исследования направлены на изучение влияния сотрудничества на личностное развитие обучающегося (обучающихся), на эффективность его (их) учебной деятельности. В результате убедительно показано, что учебное сотрудничество ученик — ученик как организационная форма обучения предоставляет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения конкретному учебному предмету, но и для развития, формирования личности учащегося.

Сотрудничество с разными субъектами

Анализируя в целом специфику учебного сотрудничества с разными людьми на примере его осуществления детьми младшего школьного возраста, Г.А. Цукерман подчеркивает его важные особенности. *«Построение учебного сотрудничества со взрослыми требует создания таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия.»*

Построение учебного сотрудничества со сверстниками требует такой организации действий детей, при которой стороны понятийного противоречия представлены группе как предметные позиции

участников совместной работы, нуждающиеся в координации.

Для того чтобы возникло учебное сотрудничество с самим собой, нужно учить детей обнаруживать изменения собственной точки зрения» [230, с. 35] (выделено мною. — И.З.).

Другими словами, сотрудничество обучающегося с разными субъектами учебного процесса характеризуется особенностями его содержания, структуры, что необходимо учитывать при его организации.

Общая характеристика влияния сотрудничества на деятельность

Подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.С. Костюк и др., В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова и др.). В работах Х.И. Лийметса, например, было показано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников на повышение уровня их коммуникативных умений [114].

Доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель—ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее, чем на 10%. Исследования показали также неоднозначность решения вопроса однородности (гомогенности) или разнородности (гетерогенности) состава сотрудничающей группы и преимущества организации внутригруппового сотрудничества по диадному, триадному или общегрупповому принципу. Однако, по данным многих исследований, триада продуктивнее диады (Л.В. Путляева, Р.Т. Сверчкова, Я.А. Гольдштейн, Т.К. Цветкова) и общегруппового (7-12 человек) взаимодействия (Я.А. Гольдштейн), хотя коллективообразующие преимущества группы трудно переоценить (Л.А. Карпенко). Но в любом варианте организации сотрудничества оно эффективнее индивидуальной работы.

Характеризуя преимущества триады, Л.В. Путляева и Р.Т. Сверчкова отмечают большую коллегиальность, большую аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количества возникающих мыслей), большую контактность и лабильность группы. Существенно, что появление в системе общения третьего лица придает ей новое качество — рефлексивность. Отмеченные преимущества триады важно учитывать при организации образовательного процесса, ибо в практике обучения все еще наиболее распространены индивидуальные и диадные (работа в парах) формы работы при фоновой, часто не точно управляемой, фронтальной работе класса.

Организация общегруппового сотрудничества представляет, конечно, еще большие (по сравнению с триадной организацией) трудности, но именно она может подготовить формирование группы как совокупного коллективного субъекта для равно-партнерского сотрудничества с учителем, где формируется коллективная деятельность. При этом принцип коллективной деятельности реализуется в трех планах: установкой обучающихся на коллективное творчество, активным участием каждого учащегося в решении поставленной задачи и выбором каждым учащимся лично-значимого предмета деятельности в смысле знания средств обозначения этого предмета, способов его выражения и его предпочтения, что обеспечивает индивидуализацию учебного процесса.

§ 2. Влияние сотрудничества на учебную деятельность

Отвечая на вопрос, каковы преимущества объединения усилий детей в решении задач и тренировке навыков, ведущий разработчик этой проблемы Г.А. Цукерман на основе обобщения проведенных в мире исследований отмечает, что при совместной учебной деятельности:

- возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей;— меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений между учениками;
- резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;

— воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений... [230, с. 20].

Анализ этих преимуществ сотрудничества показывает, что оно косвенно положительно влияет и на деятельность самого учителя, который получает значимое для него положительное подкрепление.

В самой проблеме учебного сотрудничества намечаются две стороны: а) влияние совместной деятельности на развитие ребенка, его умение учиться, на формирование группы, коллектива и б) изучение самого совместного действия и его роли в возникновении новых видов деятельности у детей [195].

Вторая сторона проблемы менее изучена, хотя она представляет собой основу развития самой учебно-познавательной деятельности благодаря связи действий участников группы с объектами и структурными свойствами этих объектов при распределении и обмене способов действий между участниками (В.В. Рубцов). Другими словами, изучение самого совместного действия как предпосылки возникновения новой деятельности есть тоже изучение влияния, но только не на субъекта, а на саму деятельность. Исследование В.В. Рубцова позволило экспериментально доказать роль знакового опосредования в формировании общего принципа действия, выделить способы и механизмы организации совместно распределенной деятельности. Совместно распределенная — действительно генетическая, эвристическая, по П.Ф. Каптереву,— форма учения позволяет сформулировать следующие важные для учебной деятельности умения:

— *«увидеть, узреть в задаче систему преобразований;*

— *соотнести преобразования с особенностями происходящих изучаемых явлений;*

— *строить обобщенные модели совместной деятельности;*

— *интерпретировать изучаемое явление в соответствии с собственными действиями, что свидетельствует о формировании достаточно высокого уровня рефлексии»* [195, с. 133].

Оценивая совместное учебное действие как специфическую учебную ситуацию, В.В. Рубцов и В.В. Агеев подчеркивают, что она должна отвечать требованиям: общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником, координированности всеми всех и всего, неаддитивности, т.е. не простого сложения деятельности, а получения общего результата.

Приведем пример реализации этих требований при организации коллективной коммуникативной деятельности учащихся языковой группы. Прежде всего перед группой учащихся ставится мыслительная задача, решить которую можно только коллективно. Кроме того, общегрупповая по решению задачи деятельность имеет общий групповой результат, например высказывание всей группы, коллективный монолог или полилогическое высказывание. При этом индивидуальные высказывания учащихся имеют общий для всей группы смысловой стержень. Например, учащиеся младших классов на уроке иностранного языка описывают какой-либо предмет, употребляя известные им определения и располагая их в последовательности в соответствии с фиксированной нормой и узусом данного языка. Так, если первый ученик называет размер предмета, то следующий может указать его объем, затем вес, форму, цвет и т.д., но не принадлежность. В такой последовательности притяжательность уже не обозначается. Все предыдущие ответы удерживаются в памяти учащихся, повторяются и дополняются новыми ответами. В результате из отдельных ответов школьников складывается полное коллективное описание предмета.

При следовании обучающимися определенной логике изложения так может составляться и учебный текст. При этом ответ каждого учащегося положительно подкрепляется учителем, его стимулирующей, позитивной репликой. Учитель подчеркивает важность ответа каждого учащегося в создании полной характеристики описываемого предмета, ситуации. Участие всей языковой группы в коллективной учебной деятельности вызывает чувство удовлетворения у каждого из обучающихся, создавая у них полное впечатление полезности, необходимости, правильности собственной деятельности, придавая им уверенность в возможности иноязычной речевой деятельности уже на самом начальном этапе обучения. Все это является положительным эмоциональным подкреплением произведенного учеником речевого действия, речевой деятельности и в конечном итоге способствует успешности процесса обучения, речевому общению в целом. Исследование Т.А. Матис влияния учебного сотрудничества на построение подростками не только отдельных высказываний, но уже целого текста, выявило его качественное улучшение, усиление самоконтроля и снижение индивидуальных ошибочных действий [131].

Все исследователи, говоря о положительном влиянии группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и формирование учебной группы как коллектива в результате действия сложных психологических механизмов, регулирующих и межличностное взаимодействие, отмечают важность развития рефлексии, *«через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности»* [195, с. 33]. Развитие рефлексивности, рефлексивного мышления учащихся имеет и большое воспитательное, общеразвивающее значение, т.к. в совместной работе с соучениками необходимо возникают и развиваются собственно рефлексивные моменты деятельности, а также действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) (Л.И. Айдарова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамскова, В.П. Панюшкин и др.). Тем самым учебное сотрудничество способствует не только полноценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обучающегося. Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием «условно-динамической позиции» в ситуации совместной работы со сверстниками. Она выявляется в умении человека оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от его места и

функции в совместной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.А. Недоспасова, А.К. Маркова).

Важно отметить, что сами учащиеся по-разному относятся к совместной деятельности (А.К. Маркова, Т.А. Матис и др.). Исследователями выделено шесть уровней такого отношения. Так, самый низкий — первый — уровень характеризуется отрицательным отношением учащихся к совместному выполнению учебных заданий. *«Подростки не видят и не понимают преимуществ совместной работы, часто отмечают, что такая форма занятий значительно осложнит решение поставленных задач, а сотрудничество будет только мешать»* [221, с. 69]. Только на шестом — высшем — уровне сформированного отношения к учебе школьники активно включаются в сотрудничество и оценивают его преимущества.

Индивидуально-психологические факторы по-разному влияют на совместное решение учебных задач. Так, индивидуально-психологические поведенческие особенности учащихся не могут существенно позитивно повлиять на содержание, характер предметного обсуждения и эффективность совместной работы. На успешность совместного решения задач влияют такие (характеризующие стиль деятельности партнеров) факторы, как навыки самоорганизации (А.А. Вербицкий, СВ. Кондратьева), делового общения (Г.С. Костюк и др., В. Янтос и др.), а также степень подготовленности участников к деятельности (В.А. Кольцова).

Приемы учебного сотрудничества

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение, проблемный вопрос. Фиксируется также зависимость приемов от формы сотрудничества: итоговой и текущей. При итоговой решении задачи, предназначенной для совместной работы, может быть индивидуальным, а его контроль и оценка — производиться совместно, в процессе обсуждения итогового результата. В текущем сотрудничестве решение задачи на всех этапах ведется совместно всеми участниками.

Теоретический анализ проблемы решения задач в совместной Деятельности показывает, что не всякая задача адекватна сотрудничеству: активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно задача, адекватная учебному сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Проблемные учебные задачи наиболее адекватны сотрудничеству. Такие задачи по критерию доминирования познавательного процесса при их решении являются мыслительно-мнемическими. Они требуют определенного уровня владения теоретическими знаниями и умения применять их в конкретных ситуациях.

Совместное решение задач в условиях учебного сотрудничества предполагает обсуждение участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис). Первые непосредственно связаны с поиском решения предложенной группе задачи, вторые — с организацией общения и совместной деятельности, третьи — с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Решение задачи, как известно, проходит три последовательных этапа: знакомство с условиями, решение и контроль. При совместном решении задачи в условиях учебного сотрудничества все этапы обладают определенной спецификой по сравнению с индивидуальным решением, однако особую важность приобретает своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий. Отсутствие или низкая эффективность его могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной (Е.Д. Маргулис).

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы). При этом | назначение ведущего, призванного регулировать ход обсуждения | в триаде, может стать фактором самоорганизации совместной работы участников учебного сотрудничества (В. Янтос). Говоря | о способах сотрудничества, важно отметить, что существенное значение имеет не только сама форма сотрудничества, но и, как показало исследование Т.К. Цветковой, способ организации совместного решения задачи. На материале анализа решения вербальных задач триадами студентов было показано, что предварительно отработанная программа совместного решения вербальной задачи как способ организации сотрудничества повышает продуктивность совместной работы. При этом программ задает и способы предметных преобразований (Т.К. Цветкова

Результаты проведенных теоретико-экспериментальных работ по исследованию внутригруппового учебного взаимодействия учащихся подготовили постановку вопроса о возможности реализации учебного сотрудничества учителя и учебной группы, которая выступает как совокупный, коллективный субъект. Решение этого вопроса глубоко и системно представлено В.П. Панюшкиным в трактовке фазности этого процесса.

Фазы сотрудничества

В общем контексте предложенной В.Я. Ляудис [124] схемы продуктивной ситуации сотрудничества учителя — учеников В.П. Панюшкин разработал динамику становления их совместной деятельности [161, 162]. Две фазы этого процесса включают шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе

становления новой деятельности учащихся. Первая фаза — приобщение к деятельности. Она включает следующие формы: 1) разделенные между учителем и учащимися действия, 2) имитируемые действия учащихся, 3) подражательные действия учащихся. Вторая фаза динамики совместной деятельности — согласование деятельности учащихся с учителем. В эту фазу входят следующие формы: 4) саморегулируемые действия учащихся, 5) самоорганизуемые действия учащихся, 6) самопобуждаемые действия учащихся. В.П. Панюшкиным прогнозируется третья фаза — *партнерство* в совершенствовании освоения деятельности [161] (выделено мною. — *И.З.*). Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности учеников и учителя является результатом ее развития и становления. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью, которые зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. В чем психологическая причина преимущества совместной деятельности перед индивидуальной, всегда ли оно наблюдается?
2. В чем проявляется влияние сотрудничества на обучающихся и на обучающего (учителя)?

Литература

- Лийметс Х.И.** Групповая работа на уроке. М., 1975.
- Посталюк Н.Ю.** Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань, 1992.
- Рубцов В.В.** Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
- Формирование интереса к учению у школьников/Под ред. **А.К. Марковой**. М., 1986.
- Цукерман Г.А.** Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. М., 1992.

Глава 3. Общение в образовательном процессе

§ 1. Общая характеристика общения Общение как форма взаимодействия

Общение, или, как часто определяют этот процесс, коммуникация — чрезвычайно широкое и емкое понятие. Это осознанная и неосознанная вербальная связь, передача и прием информации, что наблюдается повсюду и всегда. *«Есть даже предположение, что где-то в просторах Вселенной коммуникация соединяет друг с другом гигантские небесные тела, и метафора Лермонтова «И звезда с звездою говорит» обретает, таким образом, новый неожиданный смысл»* [33, с. 7]. Общение многолико; оно имеет много форм, видов. Педагогическое общение есть частный вид общения людей (например, в сопоставлении с деловым общением (бизнескоммуникацией), семейным общением и т.д.). Ему присущи как общие черты этой формы взаимодействия, так и специфические для образовательного процесса. Поэтому прежде, чем определять педагогическое общение, рассмотрим сначала то, что характеризует общение как феномен в целом.

История проблемы общения

Проблема слова, речи, выступления, искусства воздействия говорящего на слушателей имеет, как известно, давнюю историю, насчитывающую более двадцати столетий. Многие важные вопросы этой проблемы были в самом общем виде поставлены и рассмотрены еще Цицероном. Именно им определены основные коммуникативные (как бы назвали это сейчас) задачи говорящего: *«что сказать, где сказать и как сказать»*. Рассматривая каждую из этих задач, Цицерон выделил такое качество речевого высказывания, как уместность, поскольку *«ведь не всякое положение, не всякий сан, не всякий авторитет, не всякий возраст и подавно не всякое место, время и публика допускают держаться одного для всех случаев рода мыслей и выражений»* [228, с. 53]. В наше время это одно из основных правил общения — правило зависимости формы и содержания высказывания от особенностей конкретной аудитории. На основании соблюдения оратором трех задач — «что, где, как» сказать, Цицерон определял и тип оратора, лучшим воплощением которого был тот, чья речь «будет уместной».

В то же время общение — это новая проблема XX столетия. Ибо, если в Древней Греции и Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то в наши дни речевое общение, и в частности педагогическое, изучается уже с точки зрения целого ряда других наук: философии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей психологии, педагогики и педагогической психологии, каждая из которых рассматривает ту или иную грань этой в целом комплексной проблемы.

Речевое общение широко исследуется во всем мире. Достаточно сказать, что только в США этой проблемой занимаются несколько десятков тысяч научных работников. Созданы специальные центры изучения общения (например, Центр Карнеги). При этом до сих пор не достигнуто единство в толковании самого понятия «общение», его форм, механизмов. Естественно, что исследователи по-разному, с разных точек зрения интерпретируют этот процесс, создавая его различные модели, предлагая разные подходы к его изучению: коммуникативно-информационные интерактивные, деятельностные и др.

Подходы к проблеме общения

С позиции деятельностного подхода общение — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Такая трактовка общения основывается на следующих методологических положениях. Во-первых, она исходит из признания неразрывности общественных, товарно-денежных и межличностных отношений, в качестве средства которых или средств взаимодействия выступают *«...язык и деньги»* [10, с. 92—93]. Это означает влеченность общения в систему производственных, общественных отношений, с одной стороны, и отражение характера и содержания этих отношений в самом общении — с другой. Здесь важно подчеркнуть, что сложность и совершенность именно вербального общения позволяют рассматривать его как такую форму, *«где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде»* [109, с. 15].

Во-вторых, такое понимание этого процесса базируется на утверждении единства общения и деятельности, предполагающем, что *«любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей»* [10, с. 93]. Данное положение позволяет квалифицировать специфическое для педагогического процесса общение как форму совместной учебной деятельности субъектов.

Утверждение единства деятельности и общения в то же время не предполагает однозначности

трактовки характера связи этих явлений. Они могут рассматриваться как стороны социального бытия человека (Б.Ф. Ломов), как явления, находящиеся в отношении род—вид, т.е. общение есть вид деятельности (Г.П. Щедровицкий, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, Г.В. Гусев и др.). В последнем случае возникает вопрос, какая это деятельность: индивидуальная или коллективная. Будем исходить из того, что возможны обе формы деятельности, но само общение не деятельность, а форма взаимодействия людей, занятых различными видами деятельности в общественно-трудовых отношениях. Такая трактовка совпадает с общей позицией Б.Ф. Ломова, согласно которой общение — это «не сложение, не наложение одна на другую параллельно развивающихся ("симметричных") деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [121, с. 252]. Однако разница в трактовке заключается в том, что для Б.Ф. Ломова общение и есть само взаимодействие, тогда как по приводимому в учебнике определению общение — это его форма.

Форма взаимодействия зависит от тех средств, которые используются в общественно коммуникативной сфере деятельности людей как одним из трех планов взаимодействия человека с окружающей средой, с другими людьми. Сферы человеческой деятельности дифференцируются прежде всего в зависимости от изменения направленности, общей цели жизнедеятельности человека. Так, внутри основной цели деятельности человека: создания, сотворения себя и нечто вне себя для других и для себя — могут быть выделены три группы целей: создание продуктов материальной и духовной культуры; принятие, накопление, усвоение знаний и обмен мыслями, реализация двух первых групп целей для удовлетворения духовной потребности в общении. В соответствии с этим условно разграничиваются три взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы деятельности: общественно-производственная (труд), познавательная (познание) и общественно-коммуникативная (общение). Существенно, что аналогичные формы деятельности были выделены Б.Г. Ананьевым на основе подхода к ней с позиции структуры субъекта. Согласно этому подходу, сочетание в человеке свойств субъекта труда, познания и общения определяет организацию человека в целом как субъекта деятельности и личности.

Наряду с деятельностным существуют и другие подходы. Так, один из подходов к вербальному общению соотносится с теорией связи и теорией информации и находит отражение в общепсихологических работах Ч. Осгуда, Дж. Миллера, Д. Бродбента, в работах по коммуникации Г. Гебнера, Д. Берло и др. Этот подход, восходя к работам Г. Лассвелла, определившего задачу исследования общения формулой «кто, что передал, по какому каналу, кому, с каким эффектом»⁶, направлен в основном на изучение психологических особенностей приема (восприятия) информации, характеристик коммуникатора и аудитории, условий, средств общения и т.д.. В моделях коммуникации рассматриваются компоненты (в общем виде: источник—сообщение—канал—получатель) и области их изучения (особенности коммуникатора и аудитории, условия коммуникации, ситуации, средства и т.д., языковая структура, организация и стиль сообщения, его смысловое и семантическое содержание и т.д.). Полученные в экспериментальных исследованиях выводы в основном относятся к эффектам и формам реакции аудитории, т.е. к эффекту обратной связи, характеристике самой аудитории и к области влияния коммуникации на систему социальных установок реципиентов, например их конверсии. Понятия «информация», «система», «обратная связь» являются центральными в этом подходе.

Системно-коммуникативно-информационный подход позволяет определять критерии, условия и способы эффективности коммуникации на основе учета специфики протекания психических процессов в условиях передачи информации по каналу связи. При этом уточняется само понятие коммуникации и взаимодействующих субъектов как систем. Как отмечает Ю.А. Шерковин, при соединении систем в коммуникационную цепь оно уже означает зависимость их состояний. В этом случае взаимодействуют функционально согласуемые системы — психика коммуникатора и психика реципиента (или реципиентов). «Благодаря коммуникации такие системы могут существовать и действовать в идентичных состояниях — эмоционального возбуждения или спокойной рассудочности, беспокойной неуверенности или уверенного знания. Они способны иметь одинаковые по направленности и интенсивности установки, пользоваться одинаковыми стереотипами в качестве материала мышления» [234, с. 26]. Это положение достаточно важно для характеристики педагогического общения.

Внутри интерпсихологического взаимодействия его субъектов как двух сторон коммуникации существует сложное интрапсихологическое взаимодействие восприятия и производства речевого сообщения внутри каждой из этих систем. Так, если рассматривать этот процесс в ходе чтения лекции лектором А и слушания лекции слушателем Б, то $A \leftrightarrow B$ представляет собой сложное интерпсихологическое взаимодействие, тогда как и А, и Б каждый внутри себя как системы также осуществляют прием, переработку информации и принятие решения. Слушатель Б не просто принимает информацию от А, он ее перерабатывает, включая потенциальную готовность говорить на основании принятого решения. В то же время слушатель Б получает информацию и от других слушателей, т.е. вступает в сложную систему внутриаудиторных отношений. Лектор А не только источник информации, но и в то же время приемник информации, поступающей по каналам обратной связи от аудитории и т.д. Другими словами, интерпсихологическая система осуществляет не только одну функцию выдачи или приема информации, но

⁶ В дальнейшем эта формула выглядела следующим образом: «участники коммуникации—перспективы—ситуация—основные ценности—стратегии—реакции реципиентов—эффекты».

всю ее коммуникативную обработку, только в обратном ко всей цепи порядке, т.е. от приема к выдаче. Таким образом, коммуникативная цепь А ↔ Б представляет собой макросистему, внутри которой в пределах каждой системы происходит прием, обработка и принятие решения. В системе Б, представляющей «класс» или «аудиторию», этот процесс еще более усложняется за счет установления многоканальных связей между всеми слушателями [см. 11, с. 123].

Коммуникативный подход позволяет наглядно представить схему педагогического взаимодействия, во всем многообразии входящих в нее звеньев (источник, ситуация, канал связи, обратная связь и т.д.), что используется современной педагогикой. Но данный подход не вскрывает внутренней природы этого взаимодействия, характера двусторонней активности его объектов и т.д. Для того чтобы вскрыть эту природу, необходим подход, позволяющий не только установить связь говорящего и слушателей, но и определить ее психологические механизмы. Это можно сделать, только проанализировав потребности и мотивы, цели и задачи деятельности, ее психологическую структуру, особенности субъектов, другими словами, на основе деятельностного подхода.

Существует также и более общий социально-психологический подход к интерпретации речевого общения с позиции взаимодействия людей, интеракционизма. В русле этого подхода подчеркивается неразрывность связи коммуникации (или общения) и других более широких планов взаимодействия людей [163; 164; 11, с. 100-116].

Функции общения

Для определения сущности общения важным оказывается развиваемое в последние десятилетия представление о его функциональной и уровневой организации (Б.Д.Парыгин, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А.Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я. Яноушек и др.). Так, определяя общение как *«взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной деятельности»* [160, с. 162], В.Н. Панферов выделил в общении четыре момента: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение, соответственно наметив и четыре подхода к изучению общения: коммуникативный, информационный, гностический (познавательный) и регулятивный. Б.Ф. Ломов описал три стороны (функции) общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную, подчеркивая обязательность собственно коммуникативного компонента как приема и передачи сообщения, регуляции поведения и наличие отношения, переживания, т.е. аффективного компонента.

В настоящее время распространен подход, согласно которому в общении рассматриваются коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны [10, с. 97—98]. Существенно, что все эти стороны общения проявляются одновременно. Коммуникативная сторона реализуется в обмене информацией, интерактивная — в регуляции взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения, перцептивная же — в «прочтении» собеседника за счет таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия. В зависимости от степени сформированности группы обучающихся в коммуникативном воздействии учителя может быть больше выявлена та или другая сторона этого процесса.

Субъекты общения несут собственную функциональную нагрузку и рассматриваются как изначально реализующие разные функции общения. Так, согласно А.А. Брудному, в коммуникации (общении) могут быть выделены три начальные функции: активационная — побуждение к действию; интердиктивная — запрещение, торможение («нельзя—можно»); дестабилизирующая — угрозы, оскорбления и т.д., и четыре основные функции общения: инструментальная — координация деятельности путем общения; синдикативная — создание общности, группы; самовыражения; трансляционная. Последняя представляет для педагогического общения особый интерес, так как *«эта функция лежит в основе обучения: через общение и происходит обучение личности, как институциональное, санкционированное и организованное государством, так и собственно индивидуальное, неформальное, происходящее в процессе повторяющихся контактов с людьми, способными передавать данному лицу свои знания и навыки»* [33, с. 34].

Более детальный анализ функций общения позволяет дифференцировать контактную, информационную, побудительную, координационную, функцию понимания, эмотивную функцию установления отношений и функцию оказания влияния (Л.А. Карпенко). Анализируя речевое общение, Р. Якобсон выделил шесть основных функций речи, существенно дополняющих три основные функции языка, названные еще в начале 40-х годов Н.С. Трубецким (экспликативную, апеллятивную, экспрессивную). По Р. Якобсону [250], основными функциями речи являются:

1. Эмотивная (экспрессивная, аффективная) — отношение говорящего к сообщаемому («Как жаль, какая неприятность!», «Снова дождь пошел»).
2. Конативная — побуждение адресата к действию, просьба, приказ.
3. Референционная (когнитивная, денотативная) — выражение мысли.
4. Поэтическая — демаркация реального и воображаемого.
5. Фатическая — поддержание контакта (например, «Алло», «Привет», «Как живете?»).

6. Метаязыковая — уточнение, регуляция собственного высказывания.

Несколько иначе речевые функции определил М. Холлидей [249]. Наблюдая за речевым развитием своего сына, он выделил семь функций речевого поведения: инструментальную (удовлетворение материальных потребностей); регулирующую (контроль поведения окружающих); взаимодействия (поддержание контакта); личную (самопредъявление); эвристическую, поисковую (почему?); воображаемую (внутренний мир); информативную (сообщение новой информации). Очевидна многосторонность содержания и названия речевых функций. Важно то, что все они широко используются при интерпретации педагогического общения, отражая разные стороны коммуникативного взаимодействия.

Характеристики общения

Рассмотрим общие характеристики общения с тем, чтобы с этих позиций охарактеризовать в дальнейшем педагогическое общение обучающего и обучающихся (учителя и учеников, преподавателя и студентов).

Формальная сторона процесса речевого общения может быть охарактеризована на основе типологии речевого поведения (речи), описанной А.А. Холодовичем. Он предложил пять бинарных признаков идентификации речевого акта: средство выражения, коммуникативность, ориентированность, квантификативность, контактность [226]. Так, по признаку «средство выражения» общение может быть звуковым или письменным. Признаком «коммуникативность» автор отмечает наличие или отсутствие партнера и в случае наличия — либо непосредственную (например, диалог), либо опосредованную коммуникативность — через посредника, через третье лицо (например, перевод). «Ориентированность» означает либо переходность (один говорит, другой (другие) слушает), либо взаимность (два собеседника попеременно говорят и слушают). «Квантификативность» определяет количество слушателей (один — много) и характер воспринимающей стороны. По терминологии А.А. Брудного, в этой связи различают два вида общения: аксиальное и ретиальное (сетевое). Признаком «контактность» отмечается наличие или отсутствие собеседника в поле зрения. По сочетанию названных признаков теоретически возможны 32 типа речевого общения. В терминах этой концепции педагогическое общение может характеризоваться преимущественно как звуковое, непосредственное, контактное, переходное (которое должно быть взаимным), массовое и аксиально-ретиальное.

Определяя общение как процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении, А.А. Леонтьев выделяет следующие его характеристики: контактность, ориентированность, направленность, семиотическую специализацию и психологическую динамику процесса. В последней редакции они определены А.А. Леонтьевым как семиотическая специализация и степень опосредованности, ориентация общения и психологическая динамика [109, с. 65—78]. При этом некоторые из ранее названных характеристик он наполняет новым содержанием. Так, отмечается двоякая природа направленности: на изменение особенностей взаимодействия людей и изменение их самих. При определении ориентации отмечается не только направление обмена информацией, но и социальная или личностная природа самой направленности ориентации. На этой основе А.А. Леонтьев, Б.Х. Бгажников выделяют два типа общения — личностно ориентированное и социально ориентированное. Они отличаются коммуникативной, функциональной, социально-психологической и речевой структурой. Высказывания в социально ориентированном общении адресуются многим людям и должны быть понятны каждому. Поэтому к ним предъявляются требования полноты, развернутости, прозрачности, точности и высокой культуры. Содержание семиотической специализации общения подчеркивает важность объединения всех средств — вербальных и невербальных — для повышения эффективности речевого воздействия. Контактность рассматривается по степени сближения во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Важной характеристикой общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями воздействия словесной информации.

В зависимости от того, каковы степень и характер воздействия словесной информации на психику человека, различают: сообщение, убеждение и внушение [163]. По этим характеристикам можно вслед за А.А. Леонтьевым определить, например, лекцию как социально ориентированное общение *«с различной психологической динамикой (но предполагающее в основном убеждение и информирование), приближающееся к межличностному общению (беседа) по характеру используемых в нем средств и по социальной опосредованности»* [108, с. 12].

Добавим к перечисленным еще две характеристики общения: репрезентативность и полиинформативность. Первой обозначается субъектная представленность говорящего (учителя или ученика) в тексте, второй — многоплановость речевого общения, где реализуются одновременно все его характеристики (содержательность, выразительность, ответственность), отражаются разные уровни (предметный, смысловой и т.д.).

Социальная природа репрезентативности определяется тем, что беспредметного общения между людьми нет, оно всегда содержательно, исторически конкретно и *«...может существовать только по какому-либо конкретному поводу, в определенных видах общественной деятельности и отношений — производственно-технических, экономических, политических, нравственных и др.»* [38, с. 16]. Эти виды деятельности влияют на общение и отражаются в нем. Репрезентативность предполагает, что всякое об

щение отражает индивидуально-личностные особенности общающихся, например учителя (преподавателя) и учащихся (студентов), их культурный уровень, возраст, пол, а также интересы, потребности, вкусы, склонности и т.д. Особое значение приобретает анализ речевого общения, его основных форм, продукта общения — текста, который позволяет вскрывать и те социально-общественные отношения, в которые включены реализующие это общение люди, их личностные особенности.

Не менее важной характеристикой речевого общения является полиинформативность. Она заключается в том, что передаваемое в процессе вербального общения речевое сообщение имеет сложное коммуникативно-предметное содержание, представляющее собой единство собственно содержательного, выразительного и побудительного планов высказывания. Естественно, что каждый из них может быть более или менее явно выражен, но их внутреннее единство определяет полиинформативность вербального (речевого) общения в общественно-коммуникативной деятельности людей. Таким образом, речевое (вербальное) общение описывается по меньшей мере семью характеристиками: контактностью, ориентированностью, направленностью, семиотической специализацией, динамикой, репрезентативностью, полиинформативностью.

§ 2. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса

Определение педагогического общения

Проведенный анализ содержания, функций и внутренней структуры (уровней) вербального общения в целом позволяет с этих же позиций в этих же терминах определить и педагогическое общение. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это — аксиально-релятивное, личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств.

Функционально — это контактное (дистантное), информационное, побудительное, координационное взаимодействие, устанавливающее отношения всех субъектов образовательного процесса. Оно характеризуется полиобъектной направленностью, полиинформативностью, высокой степенью репрезентативности. Образующийся в нем специфический синтез всех его основных характеристик выражается в новом качественном содержании взаимодействия субъектов образовательного процесса, определяемого особенностями той системы отношений или «педагогической системы», в которой они находятся.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система — понятие общественно-историческое и каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа общения, разные единицы: структурные, функциональные, содержательные [99; 100]. В этом широком контексте педагогическое общение определяется как «...такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению "психологического барьера"), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [106, с. 20]. Добавим к этому, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

Направленность педагогического общения

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения).

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель (преподаватель), работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и наоборот, работая с классом, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразии педагогического общения, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. При этом педагогическое общение, включающее все перечисленные элементы, не является аддитивным образованием — оно имеет принципиально новое качество (Л.А. Хараева).

Специфика педагогического общения

Второе качество педагогического общения обуславливается прежде всего его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как уже отмечалось, имеет воспитывающий и развивающий характер. Обучающая функция общения, по А.А. Брудному, может быть соотнесена в общем плане с трансляционной. Обучающая функция — как проявление трансляционной, которая присуща всем формам научения человека (в игре, в повседневном бытовом взаимодействии с другими людьми), реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы — дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не самодовлеющая: это органичная часть многостороннего взаимодействия учителя — учеников, учеников между собой. Как подчеркивает А.А. Брудный, «...общение учителя с учениками инст. рументально, ибо имеет целью координацию совместных действий в учебном процессе. Естественно, что при этом общение выполняет трансляционную функцию. Но не менее естественно, что для настоящего педагога общение с учащимися — всегда самовыражение...» (выделено мною.— И.З.) [33, с. 34—35].

В то же время педагогическое общение отражает и специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «Человек—Человек», по Е.А. Климову. Напомним, что эта схема определяет любое профессиональное взаимодействие учителя и учеников, работников бытового обслуживания и клиентов, врача и пациентов, психотерапевта и клиентов и т.д. Педагогическое общение имеет сходные со всеми видами названных выше взаимодействий черты, однако ближе всего оно к общению психотерапевта и клиента. «... В самом деле, какой бы предмет ни преподавал учитель, он передает ученику прежде всего убеждение в силе человеческого разума, могучую тягу к познанию, любовь к истине и установку на самоотверженный общественно полезный труд... Когда же учитель способен заодно продемонстрировать учащимся высокую и отточенную культуру межличностных отношений, справедливость в сочетании с безупречным тактом, энтузиазм в соединении с благородной скромностью, — тогда, невольно подражая такому педагогу, младшее поколение формируетс духовно гармоничным, способным к человеческому разращению столь нередких в жизни межличностных конфликтов...» [68, с. 4].

Не менее существенна и отмеченная К. Роджерсом функция облегчения, фасилитации общения, являющаяся также общей для этих видов взаимодействия. Эта функция столь важна, что К. Роджерс называет учителя прежде всего фасилитатором общения. Это означает, что учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчает педагогическое взаимодействие, способствует самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию [191].

Таким образом, говоря о педагогическом общении, отметим наличие в нем наряду с обучающей, воспитывающей и фасилитативной функции.

Единицы педагогического общения

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать понятия педагогической и собственно коммуникативной единиц общения. При всей их нерасторжимости это разные явления: первое реализуется посредством второго. «Адекватность коммуникативной задачи задаче педагогической, избранной методике воздействия, — неперенное условие продуктивности процесса общения и педагогического воздействия в целом» [82, с. 22]. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала (например, объяснения, интерпретации, систематизации этого материала, организации выработки обобщенных способов действий и т.д.), тогда как коммуникативная задача — это ответ на вопрос, как, какими средствами воздействия на обучающихся это можно осуществить эффективнее. Здесь же возникает вопрос о речевых действиях, реализующих определенную коммуникативную задачу в разных условиях педагогического общения, к которым относится характер педагогической ситуации и коммуникативного акта.

Педагогическая ситуация рассматривается в контексте единицы определения учебного процесса — урока, занятия. Она характеризуется целью, задачами, этапами урока, его содержанием, характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности и т.д. В зависимости от основания, можно по-разному классифицировать педагогические ситуации. По *форме отношения* она может быть деловой (личной), официальной (неофициальной), формальной (неформальной). По *этапам, частям урока* (занятия) педагогическая ситуация может быть ситуацией ознакомления с учебным материалом

(ориентация в нем, осмысление, уяснение и т.д.), тренировки (выработки обобщенных способов действия), контроля и оценки способов действия, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По динамике сотрудничества могут быть определены ситуации вхождения, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По характеру учебного взаимодействия это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации (противостояния). По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной.

По формальному критерию расположения участников учебного взаимодействия ее определяют как ситуацию интимного общения (15—45 см расстояния); личного (75 см), социального (до 2 м) и публичного (3—7 м). Очевидно, что могут быть выбраны и другие более частные основания для дифференциации ситуации педагогического общения. Например, педагогическая ситуация учителя в первом классе, на первом уроке, 1 сентября, т.е. ситуация «начала», может быть определена как: неформальная; общей ориентации в жизни, условиях школы (гимназии, лицей); вхождения во взаимодействие; сотрудничество; нейтральная; личного и социального общения; личного знакомства и т.д.

Каждая ситуация осуществляется определенными коммуникативными актами, в виде коммуникативных задач, при помощи определенных речевых действий. И здесь можно отметить, что в общении вообще и педагогическом общении в частности выделяются структурные и функциональные единицы, в качестве которых выступают коммуникативные акты, и коммуникативные задачи.

Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А.К. Маркова считает, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания. Но в такой единице учитывается только говорящий и не включается действие слушающего (слушающих) в общем процессе общения. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минимальная, неразложимая далее единица. При этом «...речь идет не просто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на другой, (хотя этот момент не исключается), а именно о взаимодействии» [121, с. 249].

Правда, активный двусторонний сопряженный характер этого взаимодействия часто является только декларируемым теоретическим постулатом коммуникативных теорий. Практически все схемы общения сводятся к схеме «говорящий (первый партнер) — слушающий (второй партнер)» ($G_1 \rightarrow C_2$), т.е. к схеме одностороннего, одностороннего коммуникативного акта, который может рассматриваться только как часть двустороннего акта общения. Если же представить общение действительно как процесс обмена мыслями, как систему «сопряженных актов», то его схема должна выглядеть как $G_1 \leftrightarrow G_2$, где взаимопонимание, являющееся функцией ($G_1 \rightarrow C_2$) и ($G_2 \leftrightarrow C_1$), рассматривается в качестве условия общения. Это положение впервые было высказано М.М. Бахтиным, определившим диалог как реальную единицу речи.

Говоря далее об общении, и в частности о педагогическом общении, будем иметь в виду его конкретное воплощение в структурной единице — коммуникативном акте: говорящий /учитель (преподаватель) или ученик (студент)/ — слушающий /ученик (студент) или учитель (преподаватель)/. Важно подчеркнуть, что определяя структуру коммуникативного акта, мы сознательно фиксируем только субъектов активного взаимодействия, хотя известно, что в эту структуру включаются от трех-четырех (Н.С. Трубецкой, А. Гардинер) до шести-семи элементов (Р.О. Якобсон, В.А. Артемов и др.). Так, Р.О. Якобсон выделяет шесть элементов (или факторов), определяющих речевой акт: отправитель (говорящий), получатель (слушающий), код (язык), сообщение, контекст и контакт. Последнее — контакт — соотносимое автором с фатической функцией языка, может рассматриваться скорее как последующий фактор, нежели как элемент коммуникативного акта.

В предложенной В.А. Артемовым коммуникативной теории речи, наряду с ранее известными блоками коммуникативной схемы, такими как источник информации (говорящий), посылаемое сообщение, приемник (слушающий), канал связи, получаемое сообщение, намечается новый блок — речевой поступок. Отметим, что и в первом (Р.О. Якобсон), и во втором (В.А. Артемов) случае общение рассматривается на основе коммуникативно-информационного подхода.

Уровневая структура общения

Связь разных сторон (функций) общения, их динамика наиболее явно прослеживаются в уровневой схеме общения, предложенной Я. Яноушеком (1981). На первом уровне этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществление выравнивание различий, имеющихся в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер на втором уровне, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой

дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа, приказывания и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на который данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи — получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т.д.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений [240, с. 169-170].

Функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Согласно В.А. Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются: педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов работы.

По определению М.И. Лисиной, задача общения (или коммуникативная задача) — это та цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задачу общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача в свою очередь определяет характер действия общения [117; 118]. Выделим особенности коммуникативной задачи как функциональной единицы общения. Во-первых, согласно М.И. Лисиной, она выполняет роль побудителя ответного речевого или неречевого действия. Во-вторых, коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, т.е. она включает речевую деятельность (действия) как говорящего, так и слушающего.

С позиции говорящего (например, с позиции учителя) могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач: 1) передача (сообщение) информации, 2) затребование, запрос информации, 3) побуждение к действию (вербальному или невербальному) и 4) выражение отношения к вербальному или невербальному действию партнера педагогического общения (в рассматриваемом случае — ученика). Коммуникативные задачи каждой из этих групп решаются посредством множества речевых действий.

В целом ряде работ (А.В. Вельский, В.А. Артемов, Л.Д. Ревтова, В.И. Кадомцев и др.) были сделаны попытки классифицировать все многообразие речевых действий (речевых задач) «сообщения» и «побуждения». Поскольку эти исследования были в основном направлены на изучение интонационной формы выражения коммуникативных задач, то их названия и отражают четыре коммуникативных (интонационных) типа: повествование, вопрос, побуждение и восклицание (В.А. Артемов). Соответственно общая коммуникативная задача говорящего «сообщить» определена как повествование, которое представляют по меньшей мере одиннадцать разновидностей: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт, рассказ, сказка. Еще шире спектр речевого действия — побуждения. По данным А.В. Вельского, В.А. Артемова, в него входят не менее шестнадцати разновидностей, перечисленных в убывающей по силе последовательности: приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, призыв, совет, желание, приглашение, просьба, увещание, мольба [15, с. 265-270].

Исследователями выделены коммуникативные задачи (действия) говорящего (например, сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.), которые несут наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении. Результаты анкетирования учителей различных школ Москвы показывают, что в педагогическом общении чаще всего встречаются такие коммуникативные задачи, как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что Вам легче делать в классе» более 50% учителей отвечают: «объяснять», «рассказывать», «убеждать». В то же время на вопрос «Что Вам чаще всего приходится делать в классе» около 50% учителей отвечают «доказывать», что не отмечалось ими как легкая задача. 66,7% опрошенных учителей решают коммуникативную задачу убеждения успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, а не с одним учеником (Л.А. Хараева, Т.С. Путиловская). Другими словами, социально ориентированное общение для учителей предпочтительнее личностно ориентированного.

Трудность решения задачи доказательства может объясняться тем, что этой сложной по составу задаче (П.П. Блонский) в школе, как правило, не учат. Результаты изучения коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения (Т.С. Путиловская) достоверно показывают, что стихийно только к студенческому возрасту формируется четкая дифференциация способов решения таких задач, как описание и объяснение, доказательство и убеждение, при этом само решение задачи доказательства не формирует. Это свидетельствует о том, что коммуникативные задачи и реализующие их действия должны быть объектом специального освоения студентами — будущими педагогами. В

исследовании А.К. Марковой [125], в котором рассматривается общение как средство и цель обучения, его освоение представлено четырьмя этапами, из которых особый интерес представляют первые два. Так, первый этап состоит в том, чтобы научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения, в том числе и уметь доказывать, аргументировать. Другими, словами, на этих этапах учащийся должен научиться выполнять определенную коммуникативную задачу. При этом обращается внимание на необходимость определения и соблюдения иерархии, последовательности решения задач [125, с. 192].

Коммуникативные задачи говорящего более изучены, чем коммуникативные задачи слушателя. С позиции слушающего в условиях педагогического общения были выделены следующие коммуникативные задачи: «понять», «запомнить», «выучить», «усвоить», «сделать вывод», «ответить», «опровергнуть», «доказать». Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни сложнее («доказать»), другие проще («запомнить»). Каждая из них связана с одной из трех установок слушающего: познавательной, мнемической или коммуникативной. Именно коммуникативная установка — «принять сообщение и передать другому» — обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала (Т.А. Стежко). Это должно быть учтено учителем при организации общения, обучения и формулировании им учебно-речевых инструкций, заданий. Соответственно коммуникативная задача как функциональная единица коммуникативного акта, выступающего в качестве структурной единицы общения, рассматривается как двусторонняя единица общения, реализуемая как говорящим, так и слушающим [74, 76].

Анализ материалов наблюдений уроков русского языка, литературы, биологии, химии, иностранного языка, истории, географии показывает, что учитель, общаясь с учащимися и решая самые разные по характеру коммуникативные задачи, в то же время реализует посредством этих задач различные педагогические функции. Исследователями выделены четыре группы функций (с их внутригрупповой детализацией): 1) стимулирующие; 2) реагирующие, которые включают: а) оценочные и б) корректирующие; 3) контролирующие; 4) организующие, которые включают а) направляющие внимание учащегося на восприятие, запоминание и воспроизведение, б) обеспечивающие готовность учащегося к предстоящей работе с текстом, картинкой, фильмом и т.д., в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций, г) организующие хоровую, парную, групповую, индивидуальную работу на уроке, д) регулирующие порядок, дисциплину учащегося на уроке (С.Я. Ромашина).

Чаще всего используемые учителями (например, на уроках иностранного языка) коммуникативные задачи (вопрос, побуждение, объяснение, рассказ, сообщение, одобрение/неодобрение) в основном реализуют организующую и стимулирующую функции. Наименее представлены в учебном процессе оценочные, в частности одобрительные, действия учителя. Такая ситуация, естественно, обедняет педагогическое общение, лишая его одного из основных положительно влияющих на усвоение учебного материала моментов, — положительного подкрепления.

В то же время умение решать коммуникативные задачи целенаправленно не формируется даже у студентов педагогических вузов — будущих учителей. Об этом свидетельствует то, что в самой структуре учебников около 70% упражнений направлено на формирование информационных умений студентов, причем более половины из них обеспечивает развитие умений сообщать, повествовать о чем-либо. И только 1,2% упражнений предназначены для развития регуляционных умений и немногим более 3,5% — для развития аффективно-коммуникативных умений, определяющих стиль общения (Л.Н. Никипелова).

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. *«В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива»* [82, с. 97]. Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае — педагогического. Отмечается, что стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: *«1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, не "post factum"; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия — непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс»* [186, с. 61].

Ознакомление с этими показателями стиля общения, соответствующего прогрессивным тенденциям обучения, позволяет увидеть их сходство с теми качествами, которыми, как было показано, должен обладать учитель, организующий обучение на основе деятельностного подхода. Важно здесь и то, что в исследовании Л.В. Путляевой впервые раскрываются те ответные поведенческие реакции учеников, которые вызваны рассмотренным выше стилем общения учителя. Доверие, свобода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение к учителю, учению, стремление к доброжелательному взаимопониманию в группе — результат выбранного учителем правильного стиля общения. Отсутствие такого стиля, окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, проявляющееся в стиле поведения учителя и его общения, сводят на

нет всю систему обучения, как бы содержательно и методически правильно она ни была организована. Проведенный анализ общения позволяет говорить:

— о педагогическом общении как форме учебного взаимодействия, сотрудничества педагога (преподавателя) и учеников (студентов);

— о представленности в педагогическом общении одновременно трех его сторон — коммуникативной, интерактивной и перцептивной;

— о наибольшей выраженности второго и третьего, по Я. Яноушеку, уровней коммуникации в педагогическом общении;

— о широкой представленности в педагогическом общении наряду с вербальными и других средств — изобразительных, кинетических, символических.

Отметим еще раз, что психологический анализ учебного сотрудничества и общения как многоуровневого взаимодействия преподавателя и студента (учебной студенческой группы) включает рассмотрение каждой из этих сторон как субъектов учебной деятельности и того, что характеризует их обоих. Первое, что их характеризует — это целенаправленность, активность и мотивированность деятельности, хотя цели и мотивы деятельности каждого из них разные. Вторая характеристика соотносится с ролевыми позициями обоих субъектов сотрудничества и общения: одна позиция выявляет роль учителя, преподавателя, воспитателя, наставника; вторая — роль ученика, студента. Важно отметить комплементарность (взаимодополняемость) этих ролей, их взаимообусловленность. Третье, что определяет обоих субъектов, — обусловленность учебной и педагогической деятельности, с одной стороны, их индивидуально-психологическими особенностями, с другой — теми отношениями, в которые каждый из них вступает в преподавательском или студенческом коллективе.

* * *

Общение представляет многостороннее и многофункциональное явление, характер которого определяет и само взаимодействие. На основе анализа различных подходов к рассмотрению общения наиболее адекватным оказывается деятельностный демократический, дружеский стиль общения.

Вопросы для самопроверки

1. Как связаны информационная модель общения и субъектно-объектная схема обучения?
2. Что значит для учителя репрезентативная функция общения?
3. В чем разница между функциональной и структурной единицами общения?
4. Какова общая характеристика и специфика педагогического общения?
5. Всегда ли демократический стиль общения имеет положительный эффект в педагогическом взаимодействии?

Литература

Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1996.

Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.

Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.

Глава 4. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности

§ 1. Определение и общая характеристика затрудненного общения

Общая характеристика затруднений в общении

Сложной, педагогически значимой проблемой педагогической психологии, психологии общения является проблема затруднений, или «барьеров» общения, с которыми человек сталкивается в деятельности, в общении. Хотя само явление трудностей понимания, интерпретации высказывания (текста) и его порождения в диалогах и публичном общении обсуждалось еще в риторике древнего мира, например в упомянутом трактате Цицерона, эта проблема изучается в качестве объекта специального исследования в контексте коммуникативно-информационных теорий, социально-психологической теории и когнитивной психологии с середины нашего столетия (Д. Катц, Л. Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсон, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломинский, Б.А. Климов и др.).

В педагогической деятельности затруднения в процессе взаимодействия между учителем (преподавателем) и учениками (студентами) и между учениками (студентами) внутри класса (группы) исследуются достаточно интенсивно с целью определения факторов, влияющих на них, вызывающих их причин. Изучается также значение этих затруднений для учебной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Е.В. Цуканова, В.В. Рыжов, Л.А. Поварнищша и др.). Отметим, что «затруднение», «барьер» общения — это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации. Поэтому то, что вызывает затруднение у одного человека, может быть даже не замечено другим.

Определение затруднения

Затруднение в общении (в деятельности) — это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А.К. Маркова). С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и движения мысли (С.Л. Рубинштейн), в педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции затруднения (трудности) в процессе педагогического общения.

Функции затруднения

Позитивная функция затруднения (по А.К. Марковой) «...имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее, мобилизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта)» [129, с. 84]. Показательна в этом плане двойственность позиции учителей относительно ошибки как следствия неадекватного решения сложной педагогической или коммуникативной задачи. Одни считают недопустимыми ошибки в этой деятельности, другие рассматривают их как необходимый и неизбежный элемент.

В то же время А.К. Маркова фиксирует и негативную функцию затруднения, также имеющую два значения: «а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)» [129, с. 84].

Обычно в деятельности, в общении человек фиксирует только то, что препятствует дальнейшему нормальному осуществлению этих процессов, тогда как для учителя важно знать и сложности, которые он преодолевает, не всегда осознавая их как затруднения. Сложности, препятствия в совместной деятельности, общении, осознаваемые его субъектами как затруднения, барьеры, проявляются, как свидетельствуют результаты исследований (Е.В. Цуканова), в поведении, «неадекватном» ситуации общения и характеру деятельности, в особенностях установления и поддержания контакта, уровне психологического комфорта общающихся людей, их эмоциональном самочувствии. Затруднения могут проявляться в одном из этих планов, но чаще в нескольких из них одновременно.

§ 2. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии

Общая характеристика областей затруднения

В настоящее время затруднения, или «барьеры» общения рассматриваются с разных позиций в зависимости от оснований анализа и подхода. Так, в рамках общепсихологической интерпретации они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. В деятельностном подходе вы, деляются мотивационные и операциональные затруднения, соотносимые с двумя основными сторонами общения — коммуникативной и интерактивной. Они в свою очередь проявляются в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах (Л.А. Поварницына).

В то же время затруднения человека в общении могут быть, соотнесены не только с характером деятельности или эмоциональными, когнитивными (например, когнитивным стилем) и другими сферами личности, но и быть следствием более глубинных и в то же время широких влияний. Можно выделить следующие основные области затруднений человека в общении: этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область межличностных отношений. Они, естественно, перекрываются, взаимодействуют между собой в единой целостной системе «человек», но в целях теоретического анализа действие каждой из них может быть рассмотрено отдельно.

Этно-социокультурная область затруднений

Затруднения этой области связаны с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения общения, вызываемые этно-социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как сами собой разумеющиеся. В то же время очевидно, что каждый субъект деятельности, партнер общения как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по меткому выражению Л.В. Щербы, «отлито» в форме родного языка (эта же мысль высказывалась и В. Гумбольдтом), взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого он является. В этом плане достаточно показателен характер общения российского педагога, его участливое отношение к ученикам. Такое общение часто вызывает у них протест, особенно у подростков и старших школьников, которые в последнее десятилетие начинают ориентироваться на более деловой, сдержанный стиль общения. Здесь возникают затруднения, одной из причин которых может быть этно-социокультура самого российского педагога.

Как отметил еще Н.А. Бердяев, «...трудность общения с русскими совсем иная, чем трудность общения с французами. Русские самый общительный в мире народ... У русских нет условностей, нет дистанции, есть потребность часто видеть людей, с которыми у них даже нет особенно близких отношений, выворачивать душу, ввергаться в чужую жизнь и ввергать в свою жизнь, вести бесконечные споры об идейных вопросах... Русские не признают категорий, непреходимых границ, отчетливых и резко выраженных форм общезжития, дифференциаций по разным культурным областям и специальностям. Всякий истинно русский человек интересуется вопросом о смысле жизни и ищет общения с другими в искании смысла. Но наряду с большими качествами, которые делают более легким общение в русской среде, есть и большие недостатки. Русские очень легко задевают личность другого человека, говорят вещи обидные, бывают не деликатны, имеют мало уважения к тайне всякой личности. Русские самолюбивы, задевают самолюбие другого и сами бывают задеты. При обсуждении идей легко переходят на личную почву и говорят не столько о ваших идеях, сколько о вас и ваших недостатках. Они легко переходят от рассмотрения вашей мысли к нравственному требованию от вас» [22, с. 282].

Эта область затруднений выявляется чаще всего в недостаточно полном понимании самой интенции общения, его тональности, стиля. Особенности этно-социокультурной области вызывают также целый ряд затруднений в соблюдении этикета общения. Например, в российской культуре ученик, отвечая, как правило, смотрит на учителя, тогда как у целого ряда тюркских народов, например якутов, смотреть прямо в глаза старшему, Учителю, не принято — это вызов. Такое поведение может прервать, а не только затруднить общение. Большую роль в этой этно-социокультурной обусловленности общения играют невербальные средства — мимика, жесты, позы, правильное «прочтение» которых — залог адекватного взаимопонимания и взаимо-действия общающихся.

Трудности общения, соотносимые с этно-социокультурной областью, преодолимы, если их специфика от-refлексирована (осознана и принята) педагогом, если он может контролировать своеобщение, регламентируя его рамками тех конвенциональных' отношений, которые предполагаются конкретной образовательной системой, конкретным образовательным учреждением.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений

Эта область затруднений в общении обусловлена целым рядом глубинных причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы, региона, города и т.д. Такие затруднения в общении чаще всего; возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей. Например, в

школе право учителя спрашивать по конвенциональным отношениям предполагает обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то, пользуясь своим правом спрашивать, учитель может переадресовать вопрос, отложить ответ; т.е. изменить ход общения. Единство статуса учителя как репрезентанта школы, образования, его позиции — передачи, трансляции общественного опыта и его роли — развивающего, воспитывающего и обучающего субъекта выражается в авторитете учителя. Авторитет объединяет в себе как минимум две составляющие: авторитет личности и авторитет роли.

Формируемый с первого школьного звонка авторитет учителя как носителя ценностей нового, неизведанного, необходимого для дальнейшей жизни, ценности учения является общепризнанным. Однако он часто приобретает черты непререкаемости, абсолютности, что исключает у ученика даже попытку высказать, а тем более отстоять свое мнение. В то же время роль педагога предполагает такие личностные качества, как компетентность, объективность, такт и желание помочь. Если эти слагаемые авторитета проявляются в учебном процессе, то это подлинный авторитет. Он может вызывать затруднения общения у ученика, но в силу стеснения, дискомфорта, собственного незнания, трепета перед знанием Учителя, Мастера. Если же формальная роль педагога не наполняется ценностным содержанием и лично он не авторитетен, то общение затруднено, оно становится фатическим или сугубо конвенциональным. Возникает ситуация неприятия учителя как партнера общения, что является предпосылкой дополнения конвенциональных ролей негативными межличностными отношениями. И здесь вступает в силу действие правила: если конвенциональные отношения сопровождаются позитивными межличностными, то эффективность деятельности повышается, если межличностные отношения напряжены до антагонизма, неприятия друг друга, то это разрушает ролевой репертуар конвенциональных отношений и негативно влияет на деятельность, в данном случае и учебную, и педагогическую.

Возрастная область затруднений

Возрастные особенности партнеров общения также могут вызвать затруднения. Известно, что ребенок до школы предпочитает общение со взрослыми; до среднего подросткового возраста почти половина детей предпочитает общение со сверстниками. Это предпочтение доминирует у старшеклассников до окончания школы, когда вновь около трети юношей и девушек проявляют интерес к общению со взрослыми. Затруднения в общении с взрослым, с педагогом чаще всего возникают в связи с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослому, которые продолжают обращаться к нему все еще как к ребенку (поэтому обращение педагога в классе «Дети» или «Мальчики и девочки» может вызвать негативную или скептически сдержанную реакцию). Затруднения общения могут возникнуть, когда педагог в силу занятости или других интересов действительно не знает мира музыки, живописи, танца, кинематографа, языка и ценностей молодежной субкультуры. В этом случае он не имеет общего предмета общения с учениками («С ним не о чем говорить, кроме физики» — такова оценка педагога как партнера общения). Проблема отцов и детей в педагогическом общении как бы просвечивает сквозь ткань ролевых отношений «учитель—ученик». Преодоление трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи. «Кто сам не горит, а глеет, зажечь никого не может» — гласит древняя мудрость.

Затруднения могут возникнуть и тогда, когда, наоборот, преподаватель моложе своих студентов или слушателей. Стремления педагога в этой ситуации казаться старше выражается в подчеркнуто деловой манере общения, неадекватной строгости интонации, произвольности отбора стилистически формальных языковых средств, что нарушает естественность ситуации общения, затрудняя его комфортность.

Область индивидуально-психологических затруднений

Индивидуально-психологические особенности партнеров общения (как учителя (преподавателя), так и учеников (студентов)) чаще всего служат причиной коммуникативных затруднений. Это объясняется, во-первых, тем, что эти затруднения есть результат взаимосвязи и взаимодействия как минимум трех сил: индивидуально-психологических особенностей учителя (преподавателя), ученика (студента) и их принятия друг другом. Как отмечает Е.А. Климов, совпадение индивидуальных стилей деятельности, отражающих индивидуально-психологические особенности людей, есть одно из основных условий их незатрудненного общения. Во-вторых, это затруднение в педагогическом общении можно объяснить сознательным отсутствием регулирования, сдерживания педагогом негативно влияющих на общение своих индивидуально-психологических особенностей, таких, например, как раздражительность, излишняя эмоциональность, критичность, скептицизм и др. Ситуация усугубляется тем, что она может быть выражением позиции учителя, согласно которой он должен быть «естественным» в своих индивидуальных, в частности эмоциональных, проявлениях.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение (и вызывающих затруднения в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей общения) отмечаются: коммуникативность (общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля (экстер-интернальность),

внутри- и внешнеобвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции и др.

Наиболее изученным среди индивидуально-психологических факторов, влияющих на общение, является экстраверсия—интроверсия. Это объясняется, во-первых, непосредственной и очевидной обусловленностью общения этими характеристиками. Во-вторых, они всесторонне исследованы благодаря портативности и отработанности методики их определения по опроснику Айзенка. В-третьих, эти факторы вызывают интерес благодаря авторитету К. Юнга, которому, как отмечалось, принадлежит утверждение, что интроверт не может быть хорошим педагогом из-за его направленности на себя, на свой внутренний мир, а не на других.

Высказывание К. Юнга не могло не привлечь внимания исследователей и вызывать необходимость изучения этой проблемы. Так, было показано, что среди студентов педагогического вуза и начинающих учителей, наоборот, достаточно много интровертов (Л.А. Хараева). Но это не значит, что их педагогическая деятельность будет неуспешной или они должны измениться. Успешно работающие несколько лет учителя в большинстве своем — амбиверты, что свидетельствует о влиянии самой деятельности на изменение индивидуальных особенностей. В то же время исследования показали, что и экстравертированность — позитивная характеристика общения — может привести к десинхронизации общения (Е.В. Цуканова).

К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении как у говорящего, так и у слушающего; относится когнитивный стиль деятельности. Это целая система особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической (С.Л. Рубинштейн) деятельности, особенности организации семантической памяти, структуры тезауруса, стратегии выбора средств и способов действий и принятия решений. Когнитивный стиль, как и всякий другой индивидуальный стиль, есть устойчиво проявляемая в меняющихся ситуациях, и в частности в коммуникативных ситуациях, особенность познавательной деятельности. Отмечается, что одной из основных характеристик когнитивного стиля является степень дифференцированности когнитивных структур, картины и образа мира (Г.А. Берулава). Выделены два полярных когнитивных стиля — с низкой и высокой дифференциацией. Многие исследования свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении (Н.П. Иванов). В то же время показано, что люди с высокой дифференциацией когнитивных структур лучше понимают другого человека.

Достаточно большие затруднения вызывает низкий уровень эмоциональной регуляции (или его отсутствие в общении), проявляющийся в неконтролируемой реакции партнеров общения вдруг на друга, на текст, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессором может быть деятельность, партнер или сам говорящий (Н.В. Витт). В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства. Соответственно можно сказать, что индивидуально-психологические особенности, включающие интеллектуальные, аффективные (эмоциональные), волевые, поведенческие, личностные проявления, могут как облегчать, так и затруднять общение. Все, что вызывает затруднение в педагогическом общении, должно быть предметом осознания и коррекции как профессионально необходимое условие соответствия человека этой деятельности.

Отмечая влияние индивидуально-психологических особенностей партнеров общения на этот процесс, исследователи имеют в виду неакцентуированных людей. Акцентуация характера, личности (К. Леонгард, А.Е. Личко) — это чрезмерная выраженность отдельных черт, личностных, характерологических проявлений (интеллектуальных, эмоциональных, волевых, поведенческих). В настоящее время выделены 13 типов акцентуации характера (личности), каждый из которых имеет общеповеденческую специфику коммуникативного проявления:

- циклоидный — с чередованием фаз настроения;
- гипертимный — постоянная приподнятость настроения;
- лабильный — с резкой сменой настроения;
- астенический, со свойственной ему раздражительностью, утомляемостью, склонностью к депрессиям;
- сензитивный — с обостренным чувством собственной неполноценности, повышенной впечатлительностью;
- психоастенический — высокая тревожность, склонность к самоанализу, сомнениям, рассуждениям;
- шизоидный тип, которому свойственна замкнутость, интроверсия, неконтактность, отсутствие эмпатии;
- эпилептоидный, характеризующийся конфликтностью, вязкостью мышления, излишним педантизмом, тоскливым настроением;
- паранойяльный (параноидный) тип, отличающийся обидчивостью, стремлением к доминированию, неприятием мнения других, стойкостью отрицательных аффектов, высокой конфликтностью;
- истероидный тип, характеризуемый стремлением привлечь к себе внимание, фантазированием, притворством, лживостью;
- дистимный — склонный к депрессиям, преобладанию пониженного, мрачного настроения;
- неустойчивый — с легкой сменой настроений, склонностью подпадать под влияние;

— конформный тип характеризуется недостаточностью критичности, зависимостью от мнения других.

Отмечается, что чистые типы акцентуации встречаются редко, чаще встречаются смешанные типы и типы с неявно выраженной акцентуацией. Однако очевидно, что акцентуированность в любом случае проявляется в характере общения. В силу этого оно может быть неадекватным коммуникативной ситуации (непонимание, срывы, оскорбления, прекращение общения). Педагог как человек прежде всего должен знать свои индивидуально-психологические особенности, особенности учеников и учитывать их для предотвращения затруднений в общении.

Педагогическая деятельность как область затруднений

Затруднения в общении, связанные с самой педагогической деятельностью педагога и учебной деятельностью обучающегося, связаны с содержанием и характером этих деятельностей. В педагогической деятельности затруднения могут быть вызваны как самим предметным содержанием, т.е. уровнем и характером владения педагогом теми знаниями, организация усвоения которых является основой его деятельности, так и профессионально-педагогическими умениями, дидактической компетентностью, т.е. средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся. Соответственно основные направления педагогических затруднений связаны с самим развитием, содержанием и формами образовательного процесса, а также с особенностями учителя (преподавателя) как субъекта деятельности обучения и воспитания и с процессом общения.

Педагогические затруднения первого направления заключены в самой деятельности. Согласно А.К. Марковой, это — трудности постановки и решения педагогических задач, выражающиеся в недостаточно полном и точном планировании результата их действия, неучете прошлых ошибочных действий, недостаточной гибкости изменения и перестраивания задач по ходу урока, сужения их содержания за счет исключения воспитывающей и развивающей функции. Это приводит к формализации урока, снижению интереса учащихся. Трудности педагогического воздействия на личность обучающегося заключаются прежде всего в «неумении видеть ученика как целостную личность, находящуюся в процессе становления и развития». В результате обучающийся личностно не включается в общение, что вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта обеих сторон. В то же время А.К. Маркова подчеркивает, что трудности обучающей деятельности учителя определяются и объективными сложностями сочетания продуктивных, творческих и репродуктивных форм работы в учебном процессе, неумением, а иногда и нежеланием учителя преодолеть эти сложности.

В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова отмечали, что затруднения в обучающей деятельности могут быть вызваны, во-первых, тем, что один используемый способ никак не связан с другими; во-вторых, учитель использует несколько способов, не связанных между собой; в-третьих, применяемый метод обучения не соответствует возможностям обучающихся; в-четвертых, он не соответствует индивидуально-психологическим особенностям учителя (например, если активный, импульсивный, контактный учитель-экстраверт использует метод алгоритмизированного, пошагового контроля или если глубинный интроверт проводит деловую игру в форме блиц-решения).

Трудности воспитательного воздействия заключаются прежде всего в преодолении сложности сочетания: роли учителя и партнера общения; ненавязчивости, недирективности советов и умения «быть нужным» советчиком.

Педагогические затруднения этого направления связаны с неумением учителя (преподавателя) корректировать собственные действия в соответствии с собственными субъективными особенностями. Эти затруднения вызваны недостатком самоконтроля, самокоррекции (А.К. Маркова) как проявлением недостаточной личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции. Это выражается, в частности, в том, что у учителя *«недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе, когда учитель не видит в самом себе причин, мешающих ему понять ученика и влиять на него, не умеет связать пробелы в обучении и воспитании учащихся с недостатками своей собственной работы»* [129, с. 85].

Затруднения третьего направления связаны с коммуникативным взаимодействием, с общением учителя (преподавателя) и класса (аудитории). Затруднения в педагогическом общении (особенно у начинающих учителей) были названы В.А. Кан-Каликом некими психологическими барьерами, которые, препятствуя нормальному общению, влияют на всю педагогическую и учебную деятельность всех его субъектов. Психологические барьеры не всегда осознаются самим учителем, соответственно он не чувствует необходимости в анализе коммуникативной ситуации и коррекции причины, вызывающей затруднения общения с классом.

Объединим выделенные В.А. Кан-Каликом [82, с. 34-35] восемь наиболее типичных барьеров педагогического общения в три группы:

— боязнь класса и педагогической ошибки;

— установка, формируемая в результате прошлого негативного опыта работы вообще и работы с данным классом в частности; несовпадение собственных установок учителя на работу в классе и установок обучающихся;

— неадекватность собственной деятельности в складывающейся на уроке коммуникативной

ситуации. Это может происходить в силу либо механического копирования стиля (манеры) общения референтного для учителя человека, либо в силу ограничения общения только информационной стороной.

Барьеры первой группы преодолеваются опытом работы учителя, повышением его профессионализма. Барьеры второй группы, вызванные явлением социальной апперцепции как обусловленности восприятия, понимания социальной среды прошлым опытом, требуют их объективации, т.е. осознания объекта затруднения и целенаправленной, произвольной коррекции. Примером такой социальной апперцепции может быть неадекватное оценивание ответа обучающегося экзаменатором, предварительно просмотревшим зачетную книжку или находящимся под влиянием негативного мнения преподавателя группы о работе студента в течение семестра. Барьеры третьей группы связаны с неправильным пониманием (знанием) функционального содержания педагогического общения, деятельности (в силу чего остается только одна информирующая функция вне развивающей и воспитывающей, предполагающих развитую социальную перцепцию, эмпатию, понимание другого, фасилитацию (облегчение) общения и т.д.), а также с некритическим следованием образцу, не совместимому с конкретным индивидуально-психологическим складом учителя.

Межличностные отношения как область затруднений

Межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной учебной деятельности обучающихся и педагогической деятельности учителя (преподавателя) (А.К. Маркова, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). Лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентации или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности (общения) и многое другое могут облегчить либо существенно затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения. Известно, что межличностные отношения, совпадающие с основным репертуаром ролей конвенциональных отношений, усиливают эффективность деятельности, тогда как их внутреннее расхождение ведет к ее нарушению,

Важной межличностной особенностью партнеров, вызывающей затруднения в общении, является доминирование того или другого личностного состояния у каждого из них. Согласно Э. Берну [23], в структуре сознания личности каждого человека сосуществуют три состояния: «Родитель», «Взрослый», «Дитя». При этом первое — «Родитель» — может выявляться двояко: либо в контролирующе-авторитарной функции, либо в помогающе-попечительской. Э. Берн приводит вербальные и невербальные характеристики каждого из трех состояний и примеры взаимодействия людей, находящихся в одном и том же либо в разных состояниях. Для педагогической деятельности в силу ее обучающе-воспитывающего характера состояние «Родитель» является достаточно созвучным. Рольное предписание педагога и характеристика «Родителя» во многом совпадают. Они включают оценку, разрешение, объяснение, порицание. Это те действия, которые являются общими для педагога и родителя. Однако они приемлемы в педагогическом процессе только в отношениях педагог («Родитель») — ученик («Дитя»). Если же в роли ученика выступает «Взрослый», характеристикой которого является понимание, логичность, рассудительность, контактность, самостоятельность принятия решения, то в общении возникает обоюдное затруднение. Естественно, что оптимальным вариантом для педагогического процесса является отношение «Взрослый—Взрослый».

Отмечается, что затрудненность общения, обусловленная фактором межличностных отношений, обнаруживается в форме изменения стилей делового общения, симуляции несогласия, преднамеренной дезинформации партнера, ухода от делового общения и т.д. Среди многих факторов, затрудняющих общение (характер межличностных отношений, индивидуально-психологические особенности, включенность в деятельность, особенности ситуации взаимодействия) именно межличностные отношения статистически значимо занимают первое место [229].

Взаимооценка затруднения

Затруднения общения, возникающие в отношениях «учитель—ученик» и «ученик—ученик» оцениваются самими участниками общения и другими людьми по-разному (Е.В. Цуканова). Так, оценка затруднений общения учителем и учениками не совпадает (по номенклатуре и ранговому месту). Если учителя считают, что наибольшие затруднения в схеме «учитель — ученик» вызывают индивидуальные особенности партнеров общения, то ученики на первое место среди причин затруднения в таком общении ставят особенности участия в деятельности. При этом, характеризуя в целом условия совместной учебной деятельности, исследователи отмечают, что основные затруднения связаны прежде всего с межличностными отношениями, затем с индивидуально-психологическими особенностями общающихся и только после этого с характером их участия в деятельности.

Более 90% оценок учеников и учителей по поводу их контактности не совпадают. Ученики оценивают педагогов как трудноконтактных в три раза чаще (чем педагоги учеников), считая их жесткими, «барьерными» (З.А. Нолиу, Л.Б. Филонов).

Исследования педагогического общения студентов позволили выявить не только специфику затруднений студентов педагогических вузов, но и динамику изменения этих затруднений с первого по пятый курс. В условиях социально ориентированного учебно-педагогического общения студенты чувствуют затруднения и из-за непривычности к публичным выступлениям (49%), и из-за ощущения несоответствия того, что происходит, интуитивно сложившемуся представлению о том, как это должно быть, и из-за

скованности жестов, движения, общего поведения, которое ранее было естественным (71%) [176].

Л.А. Поварницыной были выделены шесть групп трудностей общения студентов. В первую вошли трудности, связанные с неумением студентов вести себя, незнанием того, что и как сказать. Трудности второй группы вызваны непониманием партнера общения, т.е. недостаточной сформированностью собственно перцептивной стороны общения. Третья группа состоит из трудностей, вызванных тем, что говорящего не понимает и не принимает партнер общения. Трудности общения в четвертой группы обусловлены чувством смущения, неловкости, неуверенности, испытываемым говорящим. Трудности пятой группы связаны с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру. Шестая группа включает трудности, вызванные общей неудовлетворенностью человека общением. На этой основе автор анализирует особенности общения студентов в разных социальных сферах, в зависимости от курса (с первого по третий) и от других факторов. Было показано, что в общении со взрослыми студенты реже испытывают трудности непонимания партнера общения (14,2%) и очень часто (29,6%) — трудности, связанные с неумением вести себя, незнанием предмета общения. В общении студентов со сверстниками легче преодолеваются трудности второй и третьей групп. Показательно, что по мере перехода от первого курса к третьему затруднения в общении с родителями, родственниками сохраняются, тогда как в общении с неизвестными людьми наблюдается резкое снижение затруднений.

Анализ основных областей затруднений в общении, в деятельности показывает, что они изменяют саму ситуацию общения. Противоположные цели, интересы, позиции, средства, способы деятельности, сталкиваясь, создают конфликт, изучаемый не только специальными разделами психологии, но целой наукой конфликтологией, к которой и отсылаем заинтересованного читателя. Здесь же необходимо отметить, что при групповом взаимодействии конфликт как столкновение противоположных решений, стратегий, средств и способов, создавая проблемную ситуацию, повышает интеллектуальную активность совокупного (группового) субъекта. Важно только, чтобы такой конфликт не перешел на уровень оценки самих субъектов и не стал негативно межличностным в узком смысле слова.

Влияние педагогических затруднений на педагога

Затруднения одного участника общения влияют не только на сам этот процесс, на деятельность того, кто испытывает эти затруднения, на ситуацию, но и на других партнеров общения, в частности по каналам обратной связи, и на находящегося в этой ситуации педагога. Педагог либо преодолевает трудности, продолжает общение и деятельность либо, испытывая чувство дискомфорта, создает новую коммуникативную ситуацию и новые

формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточность подготовки, организации, учета особенностей коммуникативной ситуации, либо занимает внешнеобвинительную позицию, изменяя в ряде случаев адекватность оценки окружающей действительности. Было показано (А.А. Реан), что есть положительная значимая связь между количеством случаев затруднений у педагога и его оценкой ответственности и интереса учеников в отношении «чем больше — тем меньше» (меньше ответственности и интереса). А.А. Реан рассматривает этот факт как психологическую защиту, проявляющуюся в том, «*что обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными (внешними по отношению к себе) негативами в личности учащихся ("трудный контингент", "безответственные личности", "случайные для профессии люди" и т.п.)*» [188, с. 75]. Естественно, что такая неадекватность оценки обучающихся, в свою очередь, вызывает у них затруднения в общении, установлении контакта с педагогом.

Общепсихологический контекст проблемы педагогических затруднений

В целом затрудненность в общении отражает особенности партнеров, коммуникативной ситуации характера общения, самого педагогического взаимодействия людей. В силу многофакторности причин, вызывающих затруднения, детальный анализ этой проблемы есть одновременно рассмотрение многих психологических проблем и прежде всего таких, как: «отношение» (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина); социальная перцепция, т.е. восприятие человека человеком (А.А. Бодалев, В.А. Лабунская); когнитивные стили познавательной деятельности (У. Найссер, С.Д. Смирнов, Г.А. Берулава). Без тщательного и заинтересованного изучения курсов общей, возрастной психологии, психологии личности, конфликтологии, социальной психологии их основные механизмы и закономерности не могут быть поняты.

Затруднения общения в большинстве из названных выше областей могут быть преодолены либо самостоятельной коррекцией, либо специальными тренингами (Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина и др.). В то же время общепризнанна необходимость первоначальной ориентировки педагога в уровне собственных коммуникативных особенностей. В.А. Кан-Калик, подчеркивая важность формирования коммуникативной культуры учителя, отмечал, что одним из первых шагов в этом процессе является определение себя как «коммуниканта». Ниже, по В.А. Кан-Калику, приводятся тест В.Ф. Ряховского для определения коммуникативных особенностей человека и процедура обработки полученных данных [82, с. 52-54].

ТЕСТ (ОПРОСНИК)

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас из колеи ее ожидание?

2. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
3. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-нибудь вопрос)?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть 10 рублей, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения...?
12. Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-нибудь в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?
15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Теперь рекомендуется самому оценить ответы: за каждое «да» — 2 очка, «иногда» — 1 очко, «нет» — 0. Затем общее число очков суммируется и по классификатору определяется, к какой категории людей вы относитесь.

30-32 очка. Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше всего вы сами. Но и близким вам людям тоже нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь стать общительнее, контролируйте себя.

25-29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, и поэтому у вас, наверное, мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергает вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только недовольством — в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности вы обретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19—24 очка. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14—18 очков. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время вы не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9—13 очков. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы можете себя заставить не отступать.

4-8 очков. Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя далеко не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской. Задумайтесь над этим!

3 очка и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно некомпетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны.

Серьезная работа не для вас. Людям — и на работе, и дома, и вообще повсюду — трудно с вами. Да, вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительнее откоситесь к людям; наконец, подумайте и о своем здоровье — такой стиль жизни не проходит бесследно.

Педагогическое общение, учебно-педагогическая деятельность, являясь объектом воздействия множества внешних и внутренних факторов, заключают в себе большое количество сложных противоречивых моментов, затруднений, выступающих в качестве психологических барьеров. Преодоление этих затруднений требует от участников взаимодействия осознания и коррекции вызвавших их причин в процессе самостоятельной работы или в специальных тренингах.

Вопросы для самопроверки

1. В чем разница между понятиями сложности явления (процесса) и трудности их преодоления?
2. Какие из рассмотренных областей затруднений общения относятся преимущественно к внешним, а какие к внутренним факторам?
3. Какая из трех сторон общения — информационная, перцептивная, интерактивная — вызывает наибольшие затруднения в педагогическом, взаимодействии?

Литература

- Хан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Карнеги Д.** Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Минск, 1990.
- Леонтьев А.А.** Педагогическое общение // Педагогика и психология. М., 1979. № 3.
- Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.
- Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
- Петровская Л.А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Основные характеристики ведущих форм деятельности и их развивающих эффектов, по Г.А. Цукерман

Характеристика ведущей деятельности	Непосредственно-эмоциональное общение	Предметно-манипулятивная деятельность	Игровая деятельность	Учебная деятельность
Содержание	Другой человек и я как источник любви, понимания, принятия и оценки	Способы употребления человеческих орудий и знаков	Социальные нормы и смыслы человеческих отношений	Общие способы решения классов задач
Способ взаимодействия	Симбиотическое слияние	Буквальная имитация, действие по образцу	Условная, воображаемая, символическая имитация	Поиск общего для партнеров способа действия в отсутствие образца*
Характер инициативного приглашения партнера к сотрудничеству	Выражения доброжелательности (преимущественно невербальные)	«Покажи, как надо! Верно? Хорошо? Не получается...» - просьба образца, контроля и оценки	«Давай как будто... Ты будешь... А я буду...» - чередование игры и межигровых коммуникаций о способах взаимодействия	«Я смогу решить эту задачу, если...» - гипотеза о недостающем знании, проверять которую предстоит сообща
Чего ребенок ожидает от взрослого партнера	Присутствие, сопереживание, поддержка, принятие, оценка	Демонстрация образцов, пошаговая помощь, контроль и оценка	Построение общего замысла и свобода импровизации в рамках договоренности	Помощь в проверке высказанных ребенком гипотез, указание на противоречия
Новообразования, возникающие при освоении содержания ведущей деятельности	Основополагающая вера и надежда, базисное доверие к людям, к себе и к миру	Речь, предметные действия	Воображение, символическая функция	Рефлексия
Новообразования, возникающие при освоении формы ведущей деятельности	Потребность в другом человеке, способность доверять людям, открытость новизне	Способность к имитации	Способность к согласованным действиям с учетом игровой роли партнера	Способность (умение) учиться
При полноценном формировании возрастных новообразований наблюдается:	Доверие к себе и другим людям, устойчивость к эмоциональным стрессам, эмпатия	Способность обучаться по образцам и инструкциям	Способность действовать в уме, творить; социальные навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками	Знание границ своих возможностей и способность их преодолевать: ставить и решать задачи изменения своих ЗУНов
При недоразвитости возрастных новообразований наблюдается:	Неспособность любить и доверять, неверие в свои силы, заниженная самооценка	Орудийная беспомощность, трудности в приобретении навыков, неорганизованность	Бедная фантазия, трудности при встрече с нестандартными ситуациями, социальный эгоцентризм	Отсутствие умения учиться, преобладание рассудочного мышления
При гипертрофированном развитии возрастных новообразований наблюдается:	Зависимость от эмоциональной поддержки и оценки других людей, потребность в гиперопеке, потеря предмета сотрудничества, уход в межличностное общение	Потребность в инструкциях, отсутствие собственного мнения, некритичность, исполнительские установки, трудности в анализе образов	Уход в фантазии, отсутствие чувства реальности, потер направленности на результат, своеволие в целеполагании	Пренебрежение к исполнительской части действия после того, как найден общий способ его осуществления, познавательная пристрастность
Вклад возраста в учебную деятельность	Доверие к учителю, потребность в установлении отношений с ним, вера в свои силы, открытость новому опыту	Способность и склонность подражать образцам действий учителя, выполнять инструкции и правила	Освоение роли ученика и правил жизни «настоящего школьника», готовность к учебной дискуссии	Юношеское умение учиться самостоятельно

Источник: Цукерман ГА Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младшего школьника // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 76.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
3. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. М., 1980.
4. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика специальных способностей социальных работников//Социальная работа/Под ред. И.А.Зимней. М., 1992. Вып. 2.
5. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей//Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П.Гусевой. М., 1994. Гл. 5.
6. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. М., 1983.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
8. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./Под ред. И.И.Ильсова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Кн. 1-2.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
12. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
13. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы//Избр. труды. М., 1978.
14. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
15. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков, 1958.
16. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность//Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
17. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
18. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
19. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
20. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
21. Бацын В.К. Реформа образования в Российской Федерации. 1990-1994. М., 1995.
22. Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1991.
23. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
24. Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947.
25. Блонский П.П. Память и мышление//Избр. педагог. и психол. соч.: В 2 т. М., 1979.
26. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
27. Бодаев А.А., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. М., 1988.
28. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
29. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка//Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
30. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии. 1978. № 4.
31. Божович Л.И. Избранные психологические труды/Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995.
32. Бондаренко СМ. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы)//Вопрос алгоритмизации и программирования обучения/Под ред. Л.Н.Ланды. М., 1973. Вып. 2.
33. Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989.
34. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
35. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
36. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
37. Будилова Е.А. Вопросы мышления в ассоциативной психологии//Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1966.
38. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
39. Введение в психологию/Под ред. А.В.Петровского. М., 1996.
40. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения//Современ. высш. шк. 1982. № 3 (39).
41. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 1986.
42. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
43. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
44. Вопросы алгоритмизации и программирования обучения/Под ред. Л.Н.Ланды. М., 1973. Вып. 2.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология//Психология: классические труды. М., 1996.
46. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии//Собр. соч.: В 6 т.

- М., 1982. Т. 1.
47. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии//Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
48. Выготский Л.С. Проблемы развития психики//Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
49. Выготский Л.С. Детская психология//Собр. соч.: В 6 т. М., 1984 Т. 4.50. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных' действий//Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1.
51. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка//Вопросы психологии. 1969. № 1.
52. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
53. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. М., 1994.
54. Гинзбург. М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопросы психологии. 1994, № 3.
55. Гинзбург. М.Р. Психология личностного самоопределения: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1996.
56. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
57. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
58. Гуревич К.М., Акимова М.К., Берулава Г.А. и др. Психологическая диагностика. Бийск, 1993.
59. Гусинский Э.Н. Образование личности. М., 1994.
60. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
61. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего. М., 1974.
62. Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
63. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
64. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. М., 1974.
65. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
66. Дистервег А. Из книги " Руководство к образованию немецких учителей//Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971.
67. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности//Вопросы психологии. 1984. № 4.
68. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
69. Добрынин Н.Ф. Психологический анализ урока//Уч. зап. МГПИ им. В.П.Потемкина. 1952. Т. 17. Вып. 1.
70. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.
71. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993.
72. Занков Л.В. Обучение и развитие. М.; 1975.
73. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка//Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.
74. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
75. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному//Русский язык за рубежом. 1985. № 5.
76. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
77. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
78. Ивашов А.Н., Заика Е.В. Методика исследования коммуникативных установок личности//Вопросы психологии. 1994. № 5.
79. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
80. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. М., 1981.
81. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики//Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
82. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
83. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования//Избр. педагог. соч. М., 1982.
84. Кларин. М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
85. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
86. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
87. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.

88. Климов Е.А. Как выбирать профессию. 2-е изд., доп., дораб. М., 1990.
89. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
90. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
91. Кон И.С. Психология ранней юности//Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.
92. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
93. Кондратьев. М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.-Воронеж, 1997.
94. Концепция общего среднего образования (проект)//ВНИК «Школа». М., 1988.
95. Коффка К. Основы психического развития. М.-Л., 1934.
96. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
97. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
98. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
99. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
100. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
101. Курс общей, возрастной и педагогической психологии/Под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
102. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
103. Леви В. Искусство быть другим. М., 1980.
104. Лекторский В.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже//Ж.Пиаже. Избр. психол. труды. М., 1969. Предисловие.
105. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М., 1980.
106. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.-Нальчик, 1996.
107. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.
108. Леонтьев А.А. Лекция как общение. М., 1974.
109. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997.
110. Леонтьев А.Н. О формировании способностей//Вопросы психологии. 1960. № 1.
111. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983; Т. 1.
112. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983., Т. 2.
113. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
114. Лиймете Х.Й. Групповая работа на уроке. М., 1975.
115. Лингартн. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
116. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.
117. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии/Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
118. Лисина М.И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
119. Лисовский В.Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. Л., 1978.
120. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии//Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
121. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
122. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.
123. Львова Ю.Л. Как рождается урок. М., 1976.
124. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Водалева, В.Я. Ляудис. М., 1980.
125. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
126. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
127. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
128. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
129. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
130. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
131. Матис Т.А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников//Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982.
132. Матюхина. М.В. Мотивация учения младших школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1986.
133. Матюшкин А.М. К проблеме «шага» в процессе усвоения//Новые исследования в педагогике и психологии. М., 1966.
134. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
135. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.
136. Махмутов М.И. Теория и практика программированного обучения. Казань, 1972.
137. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.

138. Машбиц Е.И. Психологический анализ учебной задачи//Современ. педагогика. 1973 № 2.
139. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.
140. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
141. Мид. М. Культура и мир детства. М., 1988.
142. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
143. Мир детства: Младший школьник/Под ред. А.Г.Хрипковой. М., 1981.
144. Мир детства: Подросток/Под ред. А.Г.Хрипковой. М., 1982.
145. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
146. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997.
147. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
148. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн. 3.
149. Новиков А.М. Профессиональное образование — России. М., 1997.
150. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
151. Общая психология/Под ред. А.В.Петровского. М., 1986.
152. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
153. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
154. Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.
155. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М., 1986.
156. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. М.-Нальчик, 1996.
157. Основы педагогики и психологии высшей школы/Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
158. Основы психофизиологии/Под ред. Ю.А. Александрова. М., 1997.
159. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. М., 1977.
160. Панферов В.Н. Психология общения//Вопросы философии. 1972. № 7,
161. Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1984.
162. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
163. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. Л., 1967.
164. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
165. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
166. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.
167. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии//Вопросы психологии 1984. № 4.
168. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопросы психологии. 1987. № 1.
169. Петровский А.В. Новое педагогическое мышление. М., 1989.
170. Петровский А.В., Ярошевский. М.Г. История и теория психологии. М., 1996.
171. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993.
172. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук//ХУШ Международный психологический конгресс. 4-11 авг. 1966 г. М., 1969.
173. Пиаже Ж. Логика и психология//Избр. психол. труды. М., 1969.
174. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1969.
175. Платонов К.К. Способности и характер//Теоретические проблемы психологии личности/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1974.
176. Поварнищина Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1987.
177. Позднякова А.М., Деркач А.А. Исследование уровня сформированности умения наблюдать учебный процесс у студентов педагогического вуза//Современные педагогические и психологические проблемы высшей школы/Под ред. Н.В.Кузьминой. М., 1973. Вып. 1.
178. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань, 1992.
179. Психология: Словарь/Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
180. Психология труда и личности учителя/Под ред. А.П.Щербакова. Л., 1977. Вып. 2.
181. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории/Под ред. А.В.Брушлинского. М., 1997.
182. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе/Под ред. А.Коссаковски, Х.Кюна, И.Ломпшера, Г.Розенфельда. М., 1981.
183. Психологические основы программированного обучения/Под ред. Н.Ф.Талызиной. М., 1984.
184. Психологический анализ урока. Волгоград, 1995.

185. Практикум по педагогике и психологии высшей школы/Под ред. А.К.Ерофеева. М., 1991.
186. Путьяева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения/ Под ред. А.А.Вербицкого. М., 1983.
187. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.,1990.
188. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
189. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996.
190. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО, 1995.
191. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1984.
192. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования//Социально-философские проблемы образования. М.,1992.
193. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
195. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
196. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
197. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
198. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Авторефер. дисс__канд. психол. наук. М.,1982.
199. Слостенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. М., 1993.
200. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
201. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1976.
202. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
203. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа. М., 1996.
204. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М., 1997.
205. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. М., 1993.
206. Субетто А.И. Дуальность организации и управления как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. М., 1989
207. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
208. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
209. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
210. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к учению и программированное обучение//Психологические основы программированного обучения. М., 1984
211. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.
212. Теплов Б.М., Небылицын В.Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий//Вопросы психологии. 1963. № 5.
213. Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т./Ред.-сост. С.С. Стивене. Ред. русск. пер. П.К. Анохин, В.А. Артемов. М., 1985. Т. 1.
214. Толстой Л.Н. О воспитании//Педагог. соч. М., 1953
215. Уолфл Д. Тренировка//Экспериментальная психология: В 2 т. М. 1963. Т. 2.
216. Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. М.-Л., 1926.
217. Урбах В.Ю. Биометрические методы (Статистическая обработка опытных данных в биологии, сельском хозяйстве, медицине). М., 1964.
218. Фейербах Д. Лекция о сущности религии//Избр. философ. произведения. М., 1955.
219. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.-Воронеж, 1996.
220. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени детства. М., 1997.
221. Формирование интереса к учению у школьников/Под ред. А.К.Марковой. М., 1986.
222. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
223. Фридман Л.М. О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М., 1975.
224. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
225. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека//Экспериментальная психология: В 2 т. М., 1963. Т. 2.
226. Холодович А.А. О типологии речи//Историко-филологические исследования. М., 1967.
227. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис. М., 1981.
228. Цицерон Марк Туллий. Из трактатов об ораторском искусстве//Об ораторском искусстве. М., 1973.
229. Цуканова Е.В. Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ, канд. психол. наук. М., 1980.

230. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1992.
231. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.
232. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
233. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. 2-е изд. перераб. и доп. М., 1996.
234. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.
235. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности//Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
236. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
237. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./Подред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
238. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
239. Юнг К.Г. Психологические типы. М.
240. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности//Проблема общения в психологии. М., 1981.
241. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
242. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.
243. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
244. Ярошевский. М.Г., Анцыферова Л.Н. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
245. Ярошевский. М.Г. История психологии. М., 1985.
246. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 1997.
247. Argyle M. Social Interaction. N.Y., 1954.
248. Atkinson J.W., Feather N.T. A Theory of Achievement Motivation. N.Y., 1966.
249. Holliday M.V. Language as Social Semiotics. L., 1978.
250. Jakobson R. Closing Statement//Linguistics and Poetics Style in Language/Ed. T. Sebeok. Cambr, 1960.
251. Maslow A. Motivation and Personality. N.Y., 1954.
252. Thorndike E.L. Animal Intelligence. N.Y., 1911.
253. Watson J. Behaviorism. Chicago, 1930.